# PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

## Versuch eines curricuralen Ansatzes zu einem neuen projektorientierten Unterrichtsfach unter dem Aspekt psychologischer Prävention

vorgelegt von
WOLFGANG URBONEIT

als Dissertation
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)
vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12–16
der Universität Dortmund
für das Fach Psychologie
angenommen

Dortmund 1985

UNIV.
LEEDS

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538102_0013

# PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Versuch eines curricularen Ansatzes zu einem neuen projektorientierten Unterrichtsfach unter dem Aspekt psychologischer Prävention

vorgelegt von

Wolfgang U r b o n e i t

als DISSERTATION zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16 der Universität Dortmund für das Fach Psychologie angenommen.

Dortmund

1984

1. Gutachter: Frau Professor Dr. Dorndorf

2. Gutachter: Herr Professor Dr. Bräuer

Tag der mündlichen Prüfung 25.02.1985

# INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Teil 1: THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

1. Zur Notwendigkeit von Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I / Hauptschule ..... 2

2. Situationsanalyse der Hauptschule ..... 7
   2.1 Die Entwicklung der Hauptschule ..... 7
   2.2 Die Lehrer an Hauptschulen ..... 15
      2.2.1 Die Lehrerausbildung ..... 15
      2.2.2 Das Persönlichkeitsbild von Lehrern an Hauptschulen ..... 20
      2.2.3 Arbeitsbedingungen an Hauptschulen ..... 22
   2.3 Kognitive und psychische Merkmale von Hauptschülern ..... 25
      2.3.1 Psychologische Situation ..... 25
      2.3.2 Pharmakologisierung abweichenden Schülerverhaltens ..... 31

3. Zusammenfassung ..... 38

4. Schulisches Lernen unter arbeitswissenschaftlichen Gesichtspunkten ..... 40

5. Physiologische und neuropsychologische Betrachtungen zum Lern- und Verhaltensbegriff ..... 47
   5.1 Einleitung ..... 47
   5.2 Physiologische Grundlagen des Nervensystems ..... 50
   5.3 Aufbau von Zentralnervensystem und Geh n ..... 54
   5.4 Hormonale Steuerung ..... 56
   5.5 Hormonelle und physiologische Reaktionen beim Denken und Lernen in Belastungssituationen (Streß) ..... 58
   5.6 Biologische Rhythmen ..... 65

Seite

5.7 Entspannungstechniken..... 67
5.8 Zusammenfassung der physiologischen und neuropsychologischen Grundtatsachen unter Berücksichtigung schulischer Intervention..... 75

6. Psychologische und psychopathologische Betrachtung innerhalb der Kindheitsentwicklung..... 76
6.1 Einleitung..... 76
6.2 Zur Problematik seelischer Gesundheit und Krankheit..... 79
6.3 Theorien zur seelischen Gesundheit im Oberblick..... 83
6.3.1 Der Ansatz von Freud..... 83
6.3.2 Der Ansatz von Erikson..... 84
6.3.3 Der Ansatz von Menninger..... 84
6.3.4 Der Ansatz von Fromm..... 84
6.3.5 Der Ansatz von Rogers..... 85
6.3.6 Der Ansatz von Maslow..... 85
6.3.7 Der Ansatz von Frankl..... 86
6.3.8 Zusammenfassung..... 87
6.4 Die normale Entwicklung des Menschen..... 89
6.5 Strukturen psychischer Entwicklung..... 89
6.6 Abriß der psychoanalytischen Entwicklungstheorie..... 93
6.7 Neurosen und Depressionen und ihre Auswirkungen im Kindesalter..... 98

7. Psychohygiene - psychologische Prävention..... 105

8. Möglichkeiten und Inhalte schulischer Prävention..... 109

9. Psychologische Prävention durch traditionelle Beratungskonzepte: schulische Beratung - psychologische Beratung..... 113

10. Psychologieunterricht - Entwicklung und Tendenzen..... 122

Seite

10.1 Psychologieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in der Sekundarstufe II ..... 125
10.1.1 Psychologieunterricht - Der Ansatz von Kittler ..... 126
10.1.2 Psychologieunterricht - Der Ansatz von Seiffge-Krenke ..... 128
10.2 Ausblick auf Unterrichtsinhalte im Psychologieunterricht aus neuerer psychologischer, psychiatrischer und psychoanalytischer Sicht ..... 134

Teil 2: PRAKTISCHE DURCHFOHRUNG

1. Didaktische und methodische Konzeption eines projektorientierten, curricularen Lehrplanentwurfs "Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I" unter dem Aspekt psychologischer Prävention ..... 141
1.1 Vorbemerkungen ..... 141
1.2 Zur Situation der Didaktik als pädagogischer Handlungstheorie ..... 143
1.3 Der didaktische Wandlungsprozeß ..... 145
1.3.1 Die bildungstheoretische Didaktik von W. Klafki ..... 146
1.3.2 Die lerntheoretische Didaktik von W. Schulz ..... 146
1.3.3 Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik von F. v. Cube ..... 147
1.3.4 Die kritisch-kommunikative Didaktik von R. Winkel ..... 148
1.3.5 Zwischenbetrachtung ..... 148
1.4 Die curriculare Didaktik von C. Möller und ihre Berücksichtigung innerhalb der projektorientierten, curricularen Unterrichtseinheit 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I' ..... 150

Seite

1.4.1 Kontrolle von Lernzielen (Besonderheiten der Lernerfolgskontrolle)..... 152
1.5 Lernzielorientierter Ansatz und Methodenauswahl zum projektorientierten, curricularen Lehrplanentwurf 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I'..... 153
1.5.1 Die 'Ziele-Methoden-Matrix' von Gage/Berliner..... 155
1.5.2 Psychologisch-didaktische Aspekte verschiedener Lehrmethoden - Projektunterricht..... 156
1.6 Unterrichtliche Realisierung psychologischer Prävention durch gezielten Einsatz von Medien..... 159

2. Entwurf eines projektorientierten, curricularen Ansatzes 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I' unter dem Aspekt psychologischer Prävention..... 165
2.1 Lernziele..... 165
2.2 Stundenplanung des curricularen Lehrplanentwurfs..... 171
2.2.1 ..... 174
bis
2.2.30 Unterrichtsbeispiele..... 351

3. Praxisbericht 'Schülerpartnerschaft' - Eine schulpraktische Einführung von psychologischen Elementen in den Unterricht der Klassen 5 und 6..... 410

Literaturverzeichnis..... 422

Bildquellennachweis..... 439

# Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I

Versuch eines curricularen Ansatzes zu einem neuen projektorientierten Unterrichtsfach unter dem Aspekt psychologischer Prävention

Teil 1

# Theoretische Grundlegung

## 1. Zur Notwendigkeit von Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I

In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft nehmen die Probleme des Einzelnen als Folge eines allgemeinen Unbehagens ständig zu. Bindungslosigkeit im zwischenmenschlichen Bereich scheint zum vorherrschenden Merkmal in der heutigen Zeit zu werden.
Besonders betroffen von dieser Entwicklung sind die Schüler des Sekundarstufenbereiches I, und hier speziell die Schüler der Hauptschule, die mit immer geringeren Vorleistungen hinsichtlich ihrer sozialen Reife aus dem Elternhaus zur Schule kommen.
Hinzu kommt, daß Eltern und Lehrer in der bildungspolitischen Diskussion längst die Orientierung verloren haben, was denn eigentlich noch im Bereich der Schule machbar und wünschenswert ist.
Wissenschaftliche Betrachtungen zur seelischen Notlage von Schülern und Jugendlichen haben immer noch keinen höheren Stellenwert als Ausführungen zur Lernoptimierung und technischer Verbesserung von Unterricht.

Es war zwar schon seit jeher ein leichtes, der Schule all das anzulasten, was eigentlich nur im gesamtgesellschaftlichen Rahmen gelöst werden kann, doch kommt in der Tat der Schule eine besondere Bedeutung zu, wenn es darum geht, dafür zu sorgen, daß die "seelischen Nöte vieler Kinder und Jugendlicher"[1] endlich Beachtung und wirksame Hilfe erfahren.
Bislang wird in der heutigen Schule viel zu wenig seelisches und positiv emotionales Wohlbefinden als übergeordnetes Lernziel beachtet.
Die Ganzheit des Menschen ist aber nicht nur ein biologisch-physiologischer Vorgang, sondern es müssen auch Bereiche berücksichtigt werden, die eine seelische Stabilisierung insbesondere der Heranwachsenden gewährleisten. Nach Nitsch gehört in diese Ganzheitsbetrachtung

> "die Einheit von Körper und Seele, von Nervensystem, von prägenden Einflüssen auf diesen Gesamtorganismus, von Umwelt zu genetischen Einflüssen, von der frühen Entwicklung des Intellekts bis zur vollen Entfaltung intellektueller Fähigkeiten. Daß eine solche ganzheitliche Betrachtung für den Menschen, speziell für

---

1) Meyer, E. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not. Möglichkeiten der pädagogischen und therapeutischen Intervention durch Lehrer, Eltern und Erzieher, Braunschweig 1982, S. 8.

> das Kind von Bedeutung ist, leuchtet ein, sobald man sich überlegt, wie eng Organfunktionen mit psychischen und nervösen Einflüssen verknüpft, wie sehr sie von ihnen abhängig sind. Die Entstehung des streß-bedingten Magengeschwürs ist ebenso einleuchtend wie das Hineingleiten in eine Depression aus äußeren Gründen, um nur zwei einsichtige Beispiele von Erwachsenen zu nennen."[1]

Die Nichtbeachtung dieses ganzheitlichen Systems, insbesondere das Ignorieren des Zusammenspiels von Körper und Psyche in den Lehrplänen und im Unterricht führt dann immer häufiger zu Auffälligkeiten, die als Verhaltensstörung qualifiziert werden, ohne daß von irgendeiner Seite Maßnahmen getroffen werden, die einen Ausweg aus dieser Situation erkennen lassen. Diese unbefriedigende Situation wird in der täglichen Schulpraxis dadurch stabilisiert, daß der Begriff 'seelische Gesundheit' und seine Einbeziehung in den Schulalltag sehr vielen mit der Schule Beschäftigten fremd erscheint. Dabei zeigen beispielsweise Berichte von Ärztekongressen, daß "jedes vierte Kind ... psychisch auffällig und gestört ist"[2]. Berichte über trinkende Jugendliche in der Tagespresse gehören zum Alltag. Alkohol auch in der Schule ist längst Realität und keine Ausnahme mehr. Fehlendes Selbstwertgefühl und der Griff zur Droge sind heute kennzeichnend für die Schule.

Curriculum- und Lehrplanvorgaben lassen erkennen, daß eine Beachtung und Förderung elementarer Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bezüglich ihrer labilen seelischen Situation nicht erfolgt. Unterricht wird auch weiterhin eindimensional durchgeführt, mit ausschließlicher Beachtung der kognitiven Komponente. Neuere lernpsychologische und lernphysiologische Erkenntnisse werden in der Lernplanung nicht berücksichtigt, didaktische Theorien hingegen zu pauschal und oftmals auch unkritisch eingesetzt.

> "Statt dessen werden die Menschen noch immer von Kindesbeinen an auf eine einseitige, erfolgsbezogene Steigerung ihrer intellektuellen Leistung getrimmt, werden Gefühle und ihre Äußerungen als schwächlich oder Ärgeres diskriminiert, wird Lebensglück ausschließlich definiert als Anhäufung materiellen Wohlstandes, vorwiegend denen verheißen, die ihren Sachverstand mehr schulen

---

1 Nitsch, K.: Pädiatrie für Pädagogen und verwandte Berufe, Berlin 1976, S. VIII.

2 Widmer, K.: Junge Menschen und ihr Umfeld in Konflikten, in: E. Meyer (Hrsg.), a.a.O., S. 34.

und wirkungsvoller einsetzen als andere."[1]

Es entspricht sicher keinem Modetrend, wenn namhafte und international erfolgreiche Konzerne der Bundesrepublik, wie die Bayerischen Motoren Werke, die Bayer Werke in Leverkusen sowie Unilever nach umfassenden Umfragen in ihren Betrieben daran gehen, Demotivation und Unlustgefühlen von Mitarbeitern durch Weiterbildungsprogramme zu begegnen, in denen nicht die fachliche Entwicklung im Vordergrund steht, sondern Angebote, die Mitarbeitern helfen, Ursachen vorhandener Schwierigkeiten im persönlichen Bereich zu erforschen und zu beseitigen.[2]

Das menschliche Verhalten gemäß der jeweiligen Entwicklung einsichtig zu machen, evtl. Verhaltensänderungen durchzuführen und Hilfestellung im Rahmen einer psychologischen Prävention zu geben sind Aufgaben, die von der Schule bis heute sträflich vernachlässigt werden.
Dies wiegt umso schwerer in einer Zeit, in der die von der Gesamtproblematik ebenfalls betroffene Pädiatrie, von der sich nicht wenige Eltern Hilfe beim Schulversagen ihrer Kinder erhoffen, nach Meinung des Pädiaters und ehemaligen Präsidenten des Deutschen Kinderschutzbundes, NITSCH, sich schwer tut, wirkliche Hilfe zu geben:

> "Die oft beschriebene Vielfältigkeit körperlicher Beschwerden als Audruck von Belastung und Oberforderungen, teils im schulischen, teils im außerschulischen Bereich, wird von den Ärzten meistens dahingehend gelöst, daß entweder psychosomatische Störung konstatiert wird, was dem Kinde und seinen Eltern wenig nützt, oder daß Psychopharmaka verordnet werden, was fast immer falsch ist. Der Arzt hat aber kaum die Möglichkeit der interdisziplinären Problembewältigung, von seinen eigenen Fachkenntnissen ganz abgesehen."[3]

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die vorliegenden Forschungsergebnisse aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich, so stellt man fest, daß Arbeiten überwiegen, die inhaltlich auf die Optimierung von Lernplanung, Lernorganisation und Lernerfolgskontrolle gerichtet sind.
Vernachlässigt wird, daß eine tatsächliche Förderung des Schülers durch

---

1 Psychologie in der Firma, Capital 7/80, S. 47.

2 Ebenda, S. 48.

3 Nitsch, K.: Votum für interdisziplinäre Kinderforschung, in: Schulmanagement, 5/76, S. 70.

die oben angeführten Methoden erst dann erfolgen kann, wenn die gesamtgesundheitlichen Bedingungen erfüllt sind, wenn also die körperlich-seelische Verfassung tatsächlich stabil ist.
Folgen dieser Defizite sind nicht zuletzt Auswirkungen wie Schulstreß, Selbstmord, Angst, Enttäuschung sowie Ablehnung alles Schulischen, die auf erhebliche psychische Probleme der Schüler hinweisen.

Forschungsergebnisse und praktische Erfahrungen, die einen Ausweg aus dieser schwierigen Situation erwarten lassen, müssen daher besondere Beachtung erfahren. Vor allem der Psychologieunterricht, der bereits 1972 als neues Schulfach in der Sekundarstufe II eingeführt wurde, erscheint im Prinzip geeignet, Schülern Hilfe bei der Bewältigung seelischer Probleme zu geben.
Der gegenwärtige Forschungsstand und die bisher gemachten Erfahrungen mit diesem Fach müssen zusammengefaßt und für den speziellen Bereich der Sekundarstufe I-Hauptschule weiterentwickelt werden, damit auch Schüler dieses Bildungsbereichs eine dringend notwendige Förderung ihres personalen Selbst erfahren.

Nun werden Neuerungen im Bildungsbereich, wie die hier aufgestellte Forderung nach Psychologieunterricht für den Bereich der Sekundarstufe I häufig als einer von zahlreichen Versuchen angesehen, die lediglich als Experiment im Rahmen der Forschung interessant erscheinen, für die schulische Praxis jedoch als nicht so wichtig erachtet werden. Wie groß die Bedeutung dieses Faches vor allem für die Sekundarstufe I ist, zeigen die weit über die Schule reichenden Konsequenzen der bisherigen Versäumnisse in der Gesellschaft, die sich nicht zuletzt im ökonomischen Sektor konkretisieren.

Gerade in der Wirtschaft, die sicher über jeden Verdacht erhaben ist, utopisches Denken vor strategisches Denken zu setzen und Begriffe wie 'Effizienz' und 'Umsatzerwartung' zu bagatellisieren, macht sich ein deutlicher Trend bemerkbar, der letztlich dem Prinzip des Psychologieunterrichtes entspricht: Werden im Psychologieunterricht Schüler angesprochen, ihr personales Selbst in einer Zeit zu finden, in der die sog. klassischen Erziehungsstrukturen verwischen und zum Teil nicht mehr verstanden werden und Eltern und Lehrer Mühe haben, die scheinbar teilnahmslose Jugend anzuspre-

chen, so versucht die Wirtschaft, die "rasant ansteigenden Konflikte, (die) häufig genug ohne Rücksicht auf die emotionalen Bedürfnisse der Menschen"[1] zustande kommen, aufzuarbeiten und zu beseitigen.
Dieses Beispiel kann für die Institution Schule nur als deutliche Warnsignale verstanden werden, daß Schüler, die sich nach zehn Schuljahren überwiegend in den Arbeitsprozeß eingliedern müssen, befähigt werden, ihre persönliche Situation in für sie schwierigen Entwicklungsphasen zu bewältigen.
Die für Schule Verantwortlichen in Forschung und Verwaltung müssen Stellung beziehen, wenn ein renommiertes deutsches Wirtschaftsmagazin berichtet, daß die immer stärker ansteigenden Konflikte im Wirtschaftsleben bezüglich der Demotivation von Mitarbeitern das Resultat einer immer kopflastiger werdenden Gesellschaft sind.[2] Maßnahmen zur Verbesserung der allgemeinen seelischen Situation und psychologisches Wissen insgesamt sollte nicht allein fortschrittlichen Unternehmungen bzw. Industrien zugemutet werden[3], sondern verstärkt von seiten der psychologischen bzw. pädagogischen Forschung für die Schule realisiert werden. Als hochwirksames Verfahren bietet sich hier der Psychologieunterricht an, dessen Bildungs- und Erziehungsauftrag sich bei entsprechender didaktisch-methodischer Ausrichtung an der Problemlage von Schülern orientiert und Psychohygiene als erfahrbare Lebenshilfe bietet.
Kittler definiert Psychologieunterricht als "Vermittlung psychologischer Erkenntnisse in Lern- und Unterrichtssituationen"[4] und verweist auf Konzepte, "die den Lernenden mehr als bisher helfen können, Konflikte zu lösen, Gefühle zu artikulieren, Bedürfnisse zu formulieren und zu regulieren..."[5]. Die Weitergabe psychologischen Wissens an jene, die bedürfen und akzeptieren, steht hierbei auch im Vordergrund des didaktischen Bemühens.[6]

---

1 Capital 7/80, a.a.O., S. 47

2 Vgl. ebenda.

3 Der Weg nach Innen, Die Psyche auf dem Prüfstand, Manager Magazin 9/82, S. 94 ff; Psychohygiene im Betrieb, Management-Wissen 9/84, S. 96 ff.

4 Kittler, U.: Kann Psychologieunterricht einen Beitrag zum Dialog der Generationen leisten?, in: Kongreß Junge Wissenschaft und Kultur, Bd.13, Köln 1984, S. 212.

5 Ebenda, S. 214.

6 Vgl. ebenda, S. 219

Hiervon ausgehend soll nachfolgend versucht werden, die Konzeption eines präventiv-orientierten Ansatzes zum Psychologieunterricht darzustellen. Im ersten Teil der Arbeit soll neben einer Situationsanalyse der Hauptschule schulisches Lernen sowohl unter arbeitswissenschaftlichen Kriterien untersucht werden, als auch unter Aspekten der Neurophysiologie und Neuropsychologie. Die besondere psychopathogene Struktur innerhalb der Kindheitsentwicklung und ihre Auswirkungen auf die Schule werden nachfolgend berücksichtigt, um hieraus zu einem auch psychohygienisch wirksamen Unterrichtsansatz zu gelangen.
Der zweite Teil ist durch die besondere didaktische Planungssituation gekennzeichnet. Die Wandlung didaktischer Strömungen der Vergangenheit (Metatheorien) zu praktikableren Ansätzen sollen hier erläutert werden. Durch die Einbeziehung von Konzepten der neueren pädagogischen Psychologie wird nachfolgend versucht, die Konzeption eines projektorientierten Lehrplanentwurfs "Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I" vorzustellen.

## 2. Situationsanalyse der Hauptschule

### 2.1 Die Entwicklung der Hauptschule

> "Sie sind wohlgenährt und gut gekleidet. Ihre Zimmer quellen vor Spielzeug über, ihre Sparbüchsen platzen fast. Materiell geht es den 14,4 Millionen Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik so gut wie keiner Generation vor ihnen. Materiell. Seelisch nicht."[1]

Jährlich nehmen sich derzeit über fünfhundert Schüler bzw. Jugendliche das Leben, über vierzigtausend laufen von zu Hause weg, einhunderttausend können nicht mehr ohne Droge leben, zweihundertunddreißigtausend haben bereits eine Straftat begangen und jeder vierte Schüler, das bedeutet eine Zahl in Millionenhöhe, zeigt Verhaltensstörungen. Nach dem aktuellen Jugendbericht der Bundesregierung muß davon ausgegangen werden, daß eine große Zahl von Kindern in der Bundesrepublik unter konflikthaften Lebens-

1 Heide, C.: Kind in Deutschland, Hamburg 1984, S. 7.

bedingungen aufwächst, die gesamtgesellschaftlich brisant sind.[1]
Immer häufiger wird in diesem Zusammenhang auch der Schule der Vorwurf gemacht, für das rasche Ansteigen von Schul- und Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen zumindest mitverantwortlich zu sein. Tatsächlich ist es unübersehbar, daß sich in der schulischen Entwicklung, insbesondere durch den Neuaufbau des Schulwesens in der Nachkriegszeit, Prozesse verselbständigt haben, die eigentlich niemand gewollt haben kann und die der Schule und den für sie politisch Verantwortlichen den Vorwurf einbringen, inhumane Systeme geschaffen zu haben, in denen die Dominanz des Kognitiven unter Ausschluß wichtiger emotionaler Einflüsse überwiegt.
Aus psychohygienischer Sicht wird schon seit langem davor gewarnt, die emotionalen Bedürfnisse von Schulkindern weiter einzuengen bei gleichzeitiger kognitiver Oberforderung, die sich immer häufiger sowohl in Ängsten als auch in körperlichen Beschwerden manifestiert.[2] Eine problematische Wissenschaftsorientierung der Lehrpläne und die psychologisch-defizitäre Stufenlehrerausbildung mit ihrem Primat des Fachlichen verstärken die gesellschaftlich bedingten Entwicklungsstörungen und tragen zur Überforderung des Schulkindes schon in der Grundschule bei. Unpsychologisch agierende Grundschullehrer, die aus schichtenspezifischen Erwägungen, das eigene Rollenverständnis betreffend, entwicklungspsychologische und psychoanalytische Grundtatsachen negieren, verstärken unter Umständen die vorzufindende Situation.
Die von der Grundschule später vorgenommene Selektion der Schüler, häufig nur auf einer impliziten Persönlichkeitstheorie des Beurteilers beruhend, bringt insbesondere für die Hauptschularbeit zahlreiche schwerwiegende Probleme mit sich. Die zum Teil massiven psychischen Störungen von Hauptschülern bleiben unbeachtet, präventiv-psychohygienische Maßnahmen erfolgen nicht. Die Chance, im schulischen Feld konfliktbehaftete Verhaltensweisen zu 'verlernen' und sie für den einzelnen Schüler selbstwertstabilisierend für sein weiteres Leben sichtbar zu machen, wird vertan.
Die in den siebziger Jahren in der Öffentlichkeit erfolgte Abqualifizierung der Hauptschule hält unvermindert an.

---

1 Vgl. Heide, C., a.a.O., S. 7.

2 Vgl. Biermann, G., Kinder im Schulstreß, München 1977, S. 11.

Unreflektiert vorgebrachte Begriffe wie "Restschule"[1] oder "psychosoziales Lazarett"[2] prägen das Bild einer Schulform, die umherirrt "zwischen bildungspolitischen Versprechungen und desillusionierter Wirklichkeit"[3]. Nachfolgend soll versucht werden, die hier nur kurz angesprochenen Problemfelder zur Entwicklung dieser Schule, der Stellung, Persönlichkeit und Ausbildung ihrer Lehrer, sowie die Situation der Schüler als der unmittelbar Betroffenen infolge ihrer besonderen schulischen, aber auch individuell sozialpsychologischen Situation, aufzuzeigen.

Die eineinhalb Jahrhunderte währende Tradition der Volksschule wurde mit dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1959 beendet. Die in der Folge beginnende Diskussion führte dann zur Förderung der Hauptschule, die sich in den nachfolgenden Jahren im Zuge der Schulreform konkretisierte.[4] Grundlegende Prinzipien, die bereits seit der Schulreform nach der Weimarer Verfassung von 1919 eingeleitet wurden, wie das Prinzip der Begabung anstelle der Betrachtung von Staatszugehörigkeit und Herkunft, sowie eine differenzierte Organisation nach Schulstufen, fanden Eingang in die neue Schulform Hauptschule, die gleichzeitig als weiterführende Schulform anzusehen ist.[5]

> "Die Hauptschule versteht sich als Sekundarschule und ist den beiden anderen Sekundarschulformen - der Realschule und dem Gymnasium - nebengeordnet, indem sie die Arbeit der Grundschule weiterführt, wobei für sie spezifisch ist, daß sie ihre Schüler auf einen unmittelbaren Eintritt in die Arbeitswelt vorbereitet.
> Wie die anderen Sekundarschulen bietet sie eine moderne Fremdsprache obligatorisch an, kann jedoch im Unterschied zu ihnen keine Schüler zurückweisen, sondern muß durch starke Binnendifferenzierung allen Begabungen gerecht zu werden versuchen."[6]

---

1 Beckmann, K.H.: Der Hauptschüler - Leidtragender der Schulrefor, in: Westermann Pädagogische Beiträge 12/75, S. 648.

2 Hoffmann, M.: Die Hauptschule in der Strukturkrise, in: Westermann Pädagogische Beiträge 9/75, S. 471.

3 Kappel, S.: Reformkritischer Hauptschulkatalog, in: Nicklis, W.S. (Hrsg.): Hauptschule, Regensburg 1980, S. 65.

4 Vgl. Keck, R.W.: Zur Geschichte der Hauptschule als Sekundarschule (1959-1979), in: Nicklis, W.S. (Hrsg.), a.a.O., S. 28 ff.

5 Vgl. ebenda.

6 Wehle, G.: Pädagogik aktuell, München 1973, S. 91, Bd. 2.

Die vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgeschlagene Bezeichnung 'Hauptschule' entspricht den Forderungen Flitners aus dem Jahre 1949 hinsichtlich einer Neuorientierung der Volksschuloberstufe.[1] Mit seinen programmatischen Empfehlungen versuchte der 'Deutsche Ausschuß' einen weitergehenden Bildungsauftrag der Hauptschule zu definieren, um die "Krise der Volksschuloberstufe"[2] zu überwinden. Folgende Zielvorgaben standen dabei im Mittelpunkt der Bildungspolitik, die auch heute noch gültiger und von Zeit zu Zeit im wesentlichen auch politisch bekräftigter Bestandteil der Hauptschulpolitik sind:

> "Lebensbedeutsamkeit und Lebensorientierung sind inhaltliche und methodische Kriterien für die Bildungsarbeit in allen Schulformen. Auch die Kinder und Jugendlichen der Hauptschule brauchen die Kenntnisse und Fertigkeiten, Einsichten und Methoden, die heute zur praktischen Lebensbewährung, zur sinnvollen Nutzung der Zivilisationsgüter, zur Teilhabe an der geistig-kulturellen Welt, zur Mitverantwortung in Gesellschaft und Politik unerläßlich sind.
> Gegenüber den Überraschungen, die eine sich unablässig und schnell ändernde Wirklichkeit bringt, bedarf es heute schon für das alltägliche Leben der geistigen Beweglichkeit und umfassender Kategorien der Auffassung und Ordnung. Auch die Schüler der Hauptschule müssen zum Rationalen, zur Anstrengung des Abstrakt-Begrifflichen finden."3

Die hier vorgenommene, allgemeine Festschreibung demokratisch-sozialstaatlicher Prinzipien, verbunden mit einem bildungspolitischen Effizienzdenken, berücksichtigt nicht, daß die Unüberschaubarkeit zahlreicher für die Hauptschule geforderter Ansätze (von der wissenschaftsorientierten Grundbildung bis hin zum praxisorientierten Profil, um nur zwei besonders starke Gegensatzpaare aufzuzeigen), sich in der gegenwärtigen Hauptschulstruktur nicht realisieren läßt. V. Hentigs Klage, daß innerhalb der Schullandschaft eine "hilflose Unterwerfung der anderen Schularten unter das Leitbild des Gymnasiums"[4] erfolgt ist, kennzeichnet die Situation.

---

1 Vgl. Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1966, S. 16.

2 Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule, Ratingen 1968, S. 40.

3 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966, S. 386.

4 Die Zeit, Nr. 46, 7.11.1980.

Diese Aussage wird vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft auf dem 1984 stattfindenden Münchner Kongreß zur 'Neuorientierung der Hauptschule' erneut bestätigt. Der Bundesminister bekräftigt, daß der "pädagogische Maßstab für alle schulische Bildung ... nicht von den Lehrplänen der Gymnasien gesetzt werden darf"[1] und fordert darüberhinaus eine Erweiterung des pädagogisch-schulischen Spielraums der Hauptschule mit deutlicher Hinwendung zu Elementen der anthroposophisch ausgerichteten Waldorfpädagogik.[2]
Man kann darin ein bemerkenswertes Bekenntnis zu einem wissenschaftlichen Ansatz erkennen, der, basierend auf Steiners anthropologisch-entwicklungspsychologischer Grundlage, ein geradezu radikales Umdenken bislang erfolgter schulischer Theoriebildung darstellt. Folgt man diesem Ansatz, müßten gleichrangig kognitive und affektive Bereiche in einen bislang nur an operationalisierten Variablen ausgerichteten Unterrichtsplan eingefügt werden.

Im Sinne Steiners würde durch die gleichzeitige Schulung von Einfühlungsvermögen, Empathie und Kreativität, die auch über einen imaginativen Weg die Bilderwelt des Bewußtseins mit einschließt, in Kombination mit sachgemäßem Denken, die tatsächliche Autonomie menschlichen Handelns gewährleistet.[3]
In Theorie und schulischer Praxis stellt sich die vorzufindende Situation anders dar. Real wird der Hauptschüler einer Leistungsebene unterworfen, die er aufgrund seiner besonderen intrapsychischen Struktur so nicht erfüllen kann. Erschwerend kommt hinzu, daß auch der 'Deutsche Ausschuß' in seinen Gesamtempfehlungen anscheinend von einer Gesellschafts- und Schulbetrachtung ausging, die nahezu idealtypische Züge aufweist und voraussetzt, daß die insgesamt doch recht heterogenen Ansätze und Darstellungen komplikationslos im schulischen Feld verwirklicht werden können.
Ob diese auch heute noch im wesentlichen vorzufindenden Kriterien dem inzwischen erfolgten gesellschaftlichen und technologischen Wandel entsprechen, muß zumindest angezweifelt werden. Den Erfordernissen der gegenwärtig zu beobachtenden Hauptschulentwicklung entsprechen sie nicht.

---

1 Viermal Hauptschule, Auszüge aus Reden, die auf dem Kongreß 'Neuorientierung der Hauptschule' in München gehalten wurden, in: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung (Hrsg.), Forum E, 4/84, S. 16 f.

2 Vgl. ebenda.

3 Vgl. Fucke, E.: Lernziel: Handeln können, Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept, Frankfurt 1981, S. 42 f.

Die technokratische Betrachtung des Schülers, das Eindringen einer falsch verstandenen Operationalisierung in Lehrpläne und Lehrbücher unter alleiniger Berücksichtigung kybernetischer Denkmodelle wurde bereits mit dem Aufkommen der zweiten Computergeneration Mitte der sechziger Jahre in der Bundesrepublik populär. Euphorische Berichte in Fachzeitungen sprachen vom Primat des ausschließlich Rationalen, informationstheoretische Modelle innerhalb der Didaktik erhielten den gleichen Stellenwert und noch mehr Vorrang gegenüber Planungen, die Unterricht in einen flexiblen und schülerorientierten Handlungsspielraum stellen. Auf Unterrichtsmessen breitet sich ein immer stärker werdendes Elektronikpotential aus, mit dem der Unterricht noch effizienter und rationeller durchgeführt werden kann. Es könnte der Eindruck entstehen, daß der pädagogisch orientierte Lehrer durch einen lernzieloptimierenden Technokraten ersetzt werden soll.

> "Der Technokrat fand im Erziehungsraum Schule ein freies Feld. Sein flinkes, logisch-formales Denken, sein zielsicheres, dynamisches und zweckrationales Handeln brachte der Wirtschaft den großartigen Aufstieg der Nachkriegszeit. Fasziniert von diesem brillianten Erfolg übernahmen anteilnehmend führende Bildungswissenschaftler und Bildungspolitiker das so erfolgversprechende, zupackende Verhaltensrepertoire von Wirtschaft und Technik."[1]

Kennzeichnend für eine falsch verstandene Technisierung des Unterrichts ist die Klage von Schulen und Lehrerverbänden aus dem gymnasialen Bereich, die auf einen deutlichen Rückgang des Englischwortschatzes an den Gymnasien verweisen. Nun dürfte es wohl kaum noch Systeme dieser Schulstufe geben, die nicht über ein sogenanntes Sprachlabor verfügen, mithin einer nach Auskunft von Herstellern optimalen Möglichkeit, 'Vokabeldrills' durchzuführen und effizienten Fremdsprachenunterricht sicherzustellen. Vergegenwärtigt man sich den Zeitpunkt, an dem das Erlernen der Muttersprache im Vordergrund der Kindheitsentwicklung steht, so ist allgemein anerkannt, daß hierbei der affektiven Komponente eine wichtige Rolle zukommt. Da sich dieses Vorgehen mit 'Tonbanddrills' in Laborsituationen nur unschwer erreichen läßt, ist die gegenwärtige Situation zu verstehen. Gleichzeitig ist aus diesem Beispiel ersichtlich, daß vor der Einführung komplexer technologischer Systeme die Ausgangslage der betroffenen Schü-

---

1 Förg, F.X.: Ende und Beginn einer Schulreform, in: Biermann, G., a.a.O., S. 211.

ler eruiert werden muß, daß vor allen Dingen die spezifische Bedingungsstruktur auch aus lernpsychologischer und mediendidaktischer und nicht allein technologisch-pragmatischer Sicht erfolgen muß.

Unterricht, der nicht planbezogene und schülerzentrierte Medien vorsieht, betreibt lediglich Unterrichtstechnik ohne wirklichen Bezug zur Lerngruppe. Die hier zugrundeliegenden Strukturen einer technologisch-instrumentell orientierten Didaktik, die mechanische Kausalketten anstelle einer mehr situationsbezogenen und psychologisch häufig wirksameren Didaktik vorziehen, haben auch in die Lehrpläne und Lernbereiche der Hauptschule Einzug gehalten.
Die Aussage des Kultusministers Nordrhein-Westfalen im Zusammenhang mit der Überlegung zur Revision der seit 1973 gültigen Richtlinien und Lehrpläne, daß der Vorwurf der Theorieüberfrachtung der Hauptschule von falschen Voraussetzungen ausgehe, da sich Lehrpläne an den fachlich vorgebildeten Lehrer und nicht an die Schüler richte[1], ist in sich nicht stimmig und wird durch Lehrpläne und die Praxis widerlegt. So zeigen die "Empfehlungen Naturwissenschaften für die Klassen 9 und 10", die als Fortschreibung der Richtlinien angesehen werden und durch Lebensnähe und praktische Anwendungsmöglichkeiten gekennzeichnet sein sollen[2], alle Merkmale enzyklopädischen Vorgehens statt tatsächlicher Lebensnähe.
Beispiel aus dem Themenbereich Chemie, der ausdrücklich als "Hilfen und Hinweise für den Unterricht" ausgewiesen ist:

> "4.3.1.3 Daltonsches Atommodell...
> Die Behandlung dieses Abschnitts kann beginnen mit der Zusammenschau der empirischen Befunde...
> Die Daltonsche Theorie erklärt die konstanten Proportionen zunächst auf der Ebene von Molekülen...
> Schreibt man die Massenproportion eines binären Moleküls als Quotient, so bedeutet der Übergang zu einer makroskopischen Stoffproportion die Erweiterung dieses Quotienten mit einer großen Zahl n...
> Die Daltonsche Erklärung ... wird besonders einprägsam veran-

1 Vgl. Hauptschulbericht, Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Sonderdruck des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Januar 1978, S. 25.

2 Vgl. Hauptschule, Empfehlungen Naturwissenschaften für die Klassen 9 und 10, Schriftenreihe des Kultusministers 32043, Köln 1980, S. 7.

schaulicht in den Nuffield-Filmen 'solid-liquid equilibrium' und "liquid-gas equilibrium'."[1]

Ein weiteres Beispiel aus dem Fachbereich Technik, dem neben dem naturwissenschaftlichen Bereich im Rahmen der Verlängerung der Vollzeitschulpflicht der Hauptschuloberstufe von 9 auf 10 Jahre in Nordrhein-Westfalen große Bedeutung zukommt, verdeutlicht, daß selbst die ab Herbst 1980 gültige Überarbeitung und Fortschreibung der Richtlinien und Lehrpläne für das ehemalige Fach Arbeitslehre keine wirkliche Hinwendung zu praxisnahen Inhalten gebracht hat und in dieser Form, entgegen der Behauptung des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, es sich durchaus um eine "verfrühte Vorwegnahme spezialisierter Berufsausbildung" handelt.[2]

"3.3.2 Automation

Lernziele
Die logischen Verknüpfungen UND, ODER, NICHT, EXCLUSIVES-ODER deren Logiksymbole und Funktionsgleichungen nennen und anwenden.

Realisierungshilfen:
UND-Verknüpfung (Schaltungsvorschläge s. M8)

Funktionstabelle Funktionsgleichung

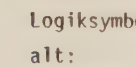
| G | A | B | Q |
|---|---|---|---|
| 0 | 0 | 0 | |
| 1 | 0 | 0 | $Q = A \wedge B$ |
| 0 | 1 | 0 | |
| 1 | 1 | 1 | |

Q ist nur dann HIGH, wenn A und B HIGH sind.

Den binären Signalen/Informationen als Vereinbarung über zwei bestimmte Zustände H(igh), L(ow) oder 1/0 zuordnen

Logiksymbole

alt:




neu:

1 Hauptschule, Empfehlungen Naturwissenschaften für die Klasse 9 und 10, Schriftenreihe des Kultusministers 32043, Köln 1980, S. 87 f.

2 Vgl. Hauptschulbericht 1978, a.a.O., S. 28.

3 Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers 32063, Köln 1980, S. 78.

Hieran wird ersichtlich, daß die "gemeinsame wissenschaftsorientierte Grundbildung"[1], die für Schüler der Hauptschule verpflichtend ist, in der unterrichtlichen Realisation erhebliche Probleme aufweist. Der elaborierte Sprachcode vieler Lern- und Arbeitsmittel verhindert den Aufbau nachvollziehbarer Unterrichtsinhalte. Der bereits in der Grundschule mit Leistungsversagen konfrontierte Hauptschüler erlebt somit eine Lernwelt, die seine schichtspezifischen Hemmungen noch erhöht, eine Verstärkung seiner Grundangst ist die Folge. Die Chance, gerade in den für Hauptschüler wichtigen Lernbereichen, wie beispielsweise im Fach Technik, zu einer altersgemäßen Theoriebildung zu gelangen, wird vertan. Wichtige Grundkenntnisse z.B. der Informatik bleiben denen vorbehalten, die den abstrakten Denkbezügen besser folgen können.
Nach Horrobin wird durch dieses Vorgehen die Wissenschaft "in den Rang einer zielführenden Lebensmaxime"[2] gerückt, die verkennt, daß "der Wissenschaftsbegriff entgegen einer weit verbreiteten Meinung höchst ungesichert"[3] ist.

## 2.2 Die Lehrer an Hauptschulen

### 2.2.1 Die Lehrerausbildung

Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 9.6.1965 in der Fassung vom 24. März 1969 sieht vor, daß anstelle des Lehrers, der alle Fächer unterrichtet, "der wissenschaftlich ausgebildete Fachlehrer" treten soll.[4] Nach einer weiteren Novellierung des LABG vom 18.3.1975 "studiert der Lehrer der Sekundarstufe I 2 Unterrichtsfächer und den Bereich Erziehungswissenschaften im Verhältnis 1:1:1"[5].

---

1 Hauptschulbericht 1978, a.a.O., S. 2.

2 Horrobin, D.F.: Die Wissenschaft ist unser Gott, Düsseldorf/Wien, 1973, in: W.S. Nicklis: Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans, volkstümliche Bildung und Wissenschaftsorientierungs-Probleme des Eigenprofils der Hauptschule, in: W.S. Nicklis (Hrsg.), a.a.O., S. 106.

3 Frankl, V.E.: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 1982, S.23.

4 Vgl. Hauptschulbericht 1978, a.a.O., S. 3.

5 Ebenda.

Mit dieser Oberarbeitung des LABG hat sich innerhalb der Lehrerausbildung und der Schulen eine paradoxe Situation ergeben. Die Hauptschule ist Teil des dreigegliederten Schulsystems, aber es werden keine Hauptschullehrer mehr ausgebildet. An ihre Stelle tritt der Sekundarstufenlehrer, der auch gleichzeitig in Realschule und Gymnasium bis zur 10. Klasse Verwendung finden soll. Die unbestritten notwendige, wissenschaftsorientierte Form der Lehrerausbildung (siehe Abb. 1, nächste Seite) gerät hierbei in die Gefahr, Studieninhalte bevorzugt aus fachwissenschaftlicher Sicht zu forcieren. Der so ausgebildete Fachlehrer leitet sein unterrichtliches Selbstverständnis aus seinen Studieninhalten ab und muß unterrichtlich scheitern, wenn er nicht gleichzeitig versucht, eine sozialpsychologische Kompetenz zu erwerben, die ihm 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung nicht mehr vermitteln. Diese Fehlentwicklung wirkt sich besonders in der Hauptschularbeit aus. Die regelmäßig beklagten sozialen Defizite der Elternhäuser verlangen nach kompensatorisch-erzieherischem Ausgleich durch die Schule bzw. durch den Lehrer, basierend auf einem soliden psychologischen Wissen.

Im Gegensatz zu Realschule und Gymnasium erwarten die Eltern von Hauptschülern konkret anwendbare Hilfen bei der Bewältigung zahlreicher Erziehungsprobleme ihrer Kinder. Sie setzen oftmals präventiv orientierte Lehrerhilfe in ihrer Gewichtung vor die häufig lediglich testdiagnostisch durchgeführte Einzelfallberatung der wenigen Schulpsychologischen Dienste ohne tatsächlichen Bezug zur Realität in der gesamten Lerngruppe. "Sie sind darum umso enttäuschter, wenn diese Erwartungen aufgrund von Inkompetenz oder Gleichgültigkeit der Lehrer nicht erfüllt werden."[1]

Nun sind Begriffe wie 'Inkompetenz' oder 'Gleichgültigkeit' Umschreibungen, die nicht von vornherein typisch für Lehrer sein dürften, und es kann angenommen werden, daß Zustandsbeschreibungen der vorliegenden Art, wenn sie tatsächlich vorhanden sind, eher der Spitze eines Eisbergs besonderer Belastungssituationen des Hauptsschullehrers entsprechen. Resignation, Mutlosigkeit, Flucht in Krankheiten psychosomatischen Ursprungs sind einige in der Schulpraxis zu beobachtende Verhaltensweisen von Lehrern, die als Indikator für gestörte Prozesse anzusehen sind und die o.a. These be-

---

1 Klink, J.G.: Hauptschule 1978 - Gespräche mit Hauptschullehrern, in: W.S. Nicklis (Hrsg.), a.a.O., S. 83.

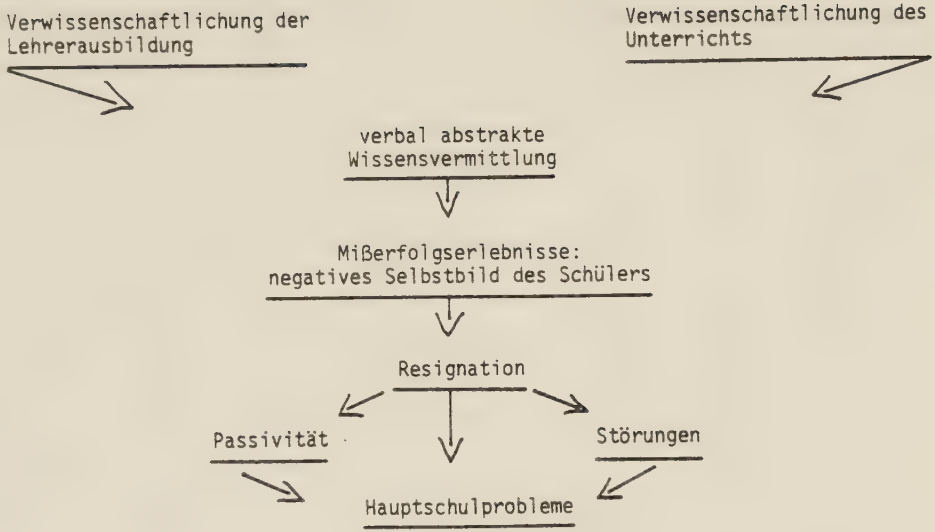



Abb. 1: Zusammenhang von Hauptschulproblemen mit der Verwissenschaftlichung von Lehrerausbildung und Unterricht.
In Anlehnung an: A. Redlich/W. Schley, Hauptschulprobleme, München 1980, S. 14.

legen, Prozesse, die sowohl individualpsychologisch den Lehrer betreffen als auch die Schule als Ganzes vor dem Hintergrund ihrer zentralistisch bürokratischen Struktur.

So erzeugen die Ansprüche der Schulverwaltung mit ihren juristisch formulierten Absichtserklärungen in Form von Erlassen und Verfügungen ein Klima, das eine sinnvolle pädagogische Arbeit in der Regel nicht zuläßt und Angst im Sinne eines Nichterfüllen irgendwelcher Verordnungen bei Lehrern hervorruft. Der sich als Anwalt des Kindes verstehende Lehrer an Hauptschulen übernimmt nicht nur die Perspektivlosigkeit der Schüler in sein Selbstbild, sondern resigniert vor einer ausschließlich juristischen Terminologie, deren Nichtbeachtung für ihn erhebliche disziplinarische Konsequenzen haben kann.

Die Ausführung des Verfassungsrechtlers Stein "Staatsrecht vergeht, Verwaltungsrecht besteht"[1] zeigt die Richtung an, in die sich die ausschließlich pädagogisch ausgebildeten Lehrer bewegen müssen. Verwaltungsverfügungen erhalten eine Omnipotenz, die Schülerbedürfnissen diametral entgegengesetzt sind.

Das von Max Weber als "klassisches Bürokratiemodell"[2] bezeichnete System der Verwaltung hat eine formale Ausweitung erfahren, die aus praxeologischer Sicht eine vernünftige Relation zwischen notwendiger Verwaltung und perfekter Formalisierung selbst unbedeutender Bereiche in der Schule nicht erkennen läßt. Der Hauptschullehrer, oftmals mit Problembereichen konfrontiert, die eine sofortige situative Beweglichkeit voraussetzen und sich nicht am Formalismus von Verwaltungsvorschriften lösen lassen, gerät immer mehr in die Gefahr, Willkürakten formal urteilender Vorgesetzter ausgeliefert zu sein. Im Gegensatz zur sonst von der Kultusbürokratie immer bemühten Formel der Wissenschaftlichkeit und Demokratisierung schulischer Prozesse zeigen die Schulverwaltungen vor Ort Merkmale von Unwissenschaftlichkeit sowie demokratisch bedenkliche Prinzipien.

Die allseits geforderte Öffnung der Schule, die den Lehrern aufgetragene Pflicht, Schülern die gesamtgesellschaftliche Realität zu vermitteln und sie offen für neue Situationen zu machen, läßt unberücksichtigt, daß der

1 Stein, Erwin, zitiert in Paulig, P.: Die Gängelung der Lehrer ist der saure Regen der Schule. In: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung (Hrsg.), Forum E, 3/83, S. 14.

2 Weber, Max, zitiert in Paulig, P., a.a.O., S. 15.

Lehrer selbst hierarchisch so zentriert ist, daß die erwähnten emanzipatorischen Strukturen lediglich theoretisiert werden. Die Schule wird verwaltet, die Verwaltung pervertiert oftmals die pädagogischen Intentionen engagierter Lehrer und beruft sich zu ihrer Legitimation auf Rechtsverordnungen. Dysfunktionalität wird so zum vorherrschenden Merkmal der Schule.

Notwendige Veränderungen hinsichtlich Organisationsform und Führungsstil mit stärkerer Einbeziehung der Ebene der 'Betroffenen' (Lehrer), wie sie bereits 1974 im 'Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung'[1] gefordert wurden, verliefen bisher ohne Ergebnis. Die beherrschende Situation der Schulverwaltungspraxis, die Dominanz juristischer Entscheidungen zu ungunsten pädagogischer Maßnahmen, die teilweise subtile Überschreitung von Verwaltungsverordnungen sogar gegen Aussagen von Bundes- oder Landesverfassungen (Postulat von der freien Entfaltung der Persönlichkeit) führen zu einem permanenten Leerlauf sowohl in verwaltungstechnischer als auch pädagogischer Hinsicht. Sie haben Auswirkungen auf die Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit genauso wie auf die Qualität von Unterricht. Sie sind Mitursache für die immer stärker beklagte Schulverdrossenheit vieler Lehrer, für ihr 'Aussteigen' selbst in wirtschaftlich ungesicherter Zeit. Sie verstärken den sog. 'Praxisschock' junger Lehrer, eine wohl mehr bedenkliche Infragestellung ehemals wichtiger Studieninhalte an den Hochschulen, die nun im Zuge der Anpassung an die Zwänge im öffentlichen Dienst plötzlich nicht mehr relevant erscheinen und die Frage aufwerfen, wozu denn dann eigentlich sechs- bis achtsemestrige Studienzeiten notwendig sind.
Sie beeinflussen somit das Selbstbild des Lehrers, dessen berufliche Kenntnisse in aller Regel ausschließlich auf den hierarchisch abgestuften Schulbetrieb ausgerichtet sind und der häufig ängstlich versucht, den Ansprüchen der Verwaltung, die eigentlich eine dienende Funktion haben sollte, vor den genauso legitimen Schülerinteressen gerecht zu werden.

Es soll im folgenden die Frage erörtert werden, inwieweit die zum Teil resignative Haltung vieler Hauptschullehrer dem Beruf und seinen Sachzwängen gegenüber Strukturen aufweist, die im Sinne einer Berufstypologie unter Einbeziehung der individuellen Problemlage von Lehrern

1 Vgl. Paulig, P., a.a.O., S. 17.

gesehen werden müssen, oder ob Faktoren vorherrschen, die erkennen lassen, daß die derzeitige Situation bereits die Folge unzumutbarer Arbeitsbedingungen schlechthin ist.

### 2.2.2 Das Persönlichkeitsbild von Lehrern an Hauptschulen

Innerhalb der Persönlichkeitspsychologie bereitet es kaum Schwierigkeiten, eine Analyse zum Begriff der 'Persönlichkeit' durchzuführen und definitorisch festzulegen. Trotz naturgemäß unterschiedlicher Ansätze besteht eine gewisse Einigkeit darüber, daß Persönlichkeit ein bei jedem Menschen einzigartiges und relativ stabiles Verhaltenskorrelat ist.[1]
Dennoch fällt es schwer, mit dieser Aussage und auch noch mehr differenzierenden Formen anderer Autoren ein möglichst einheitliches Profil anzufertigen, welches dem sog. 'Lehreridealbild' nahekommt.
Aussagen wie die nachfolgend angeführten von Schulz ermöglichen trotz geringer Differenzierung zumindest eine grobe Rasterung auf den Lehrer bezogener Merkmale, wie:

- gute Allgemeinbildung
- geistige und seelische Ausgeglichenheit
- Begabung zum Erziehen und Unterrichten
- Gemeinschaftsgefühl
- Lebenserfahrung.[2]

Im Gegensatz zu dieser mehr normativ ausgerichteten Beschreibung pädagogischer Ideale stellt sich die Ausprägung der 'realen Lehrerpersönlichkeit' in der Literatur als nicht so positiv dar. So zeigt nach Müller-Fohrbrodt der typische Lehrer Merkmale neurotischen Verhaltens:

- Ängstlichkeit, Ich-Schwäche, Unsicherheit
- zwanghafte Züge von Pedanterie und Rigidität
- aggressive Verhaltensweisen
- autoritäre Züge
- Besserwisserei und Ablehnung von Kritik.

---

1 Vgl. Herrmann, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969, S. 25.

2 Vgl. Schulz, E.: Der Volksschullehrer, Hannover 1962, S. 28.

Sein Verhalten zur Öffentlichkeit ist durch
- Kritiklosigkeit
- Weltfremdheit
- ökonomische Uninteressiertheit

gekennzeichnet.[1]

Bereits während des Studiums sind Lehrerstudenten, individualpsychologisch gesehen, anscheinend häufig in Krisensituationen. So stellte Siekerkötter in einem empirischen Beitrag zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen von angehenden Grund- und Hauptschullehrern fest, daß 28,1% der männlichen und 23,5% der weiblichen Lehramtsstudenten einer möglichen suizidalen Gefährdung unterliegen. Die berufliche Zukunft und die Chancen zu einer Einstellung als Lehrer wurde mit 56,3 bzw. 52,3% ebenfalls pessimistisch angesehen.[2]

Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß die relativ hohe Rate von Suizidtendenzen und die als negativ empfundenen Berufsaussichten - wenngleich sicher auch der momentane, unter Umständen unbefriedigende studentische Status mitberücksichtigt werden muß - zu einer nicht unerheblichen Dissonanz im späteren schulischen Alltag führen können.

Die offensichtliche Labilität eines Teiles der Lehrerschaft kann auch gesamtgesellschaftliche Konsequenzen haben, da Schule nicht nur der Wissensvermittlung dient, sondern auch immer Verhaltensweisen und Persönlichkeitsstrukturen bei Kindern beeinflußt. Auf der anderen Seite darf hier nicht übersehen werden, daß die geschilderte Persönlichkeitsstruktur keine Ausnahmeerscheinung darstellt, da nach Schmidbauer die seelische Problematik der helfenden Berufe erkennen läßt, daß sowohl Lehrer, Ärzte, Psychologen, Seelsorger usw. in ihrer psychischen Struktur kaum zu unterscheiden sind[3], und daß in diesen Berufen die Ausbildungssituation sich nicht an den Erfordernissen der zu realisierenden Arbeit orientiert: "Die Auseinandersetzung

---

1 Vgl. Müller-Fohrbrodt, G.: Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudenten und jungen Lehrern, Konstanz 1972, S. 43 ff.

2 Vgl. Siekerkötter, R.: Das Persönlichkeitsbild der Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Zeit wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit, diss. paed., Dortmund 1979, S. 180 ff.

3 Vgl. Schmidbauer, W.: Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe, Reinbek 1983, S. 7.

mit den Wünschen und Ängsten, mit der gefühlshaften Seite der Arbeit mit Menschen, wird dem Zufall überlassen."[1]
Höchstetters Forderung, "daß die Psychoanalyse in ihrer psychohygienischen Funktion notwendiger Bestandteil auch der Lehrerausbildung sein müßte", da sie hinsichtlich des Problems der Rollenübertragung von Lehrern, die "eine große Anzahl Kinder mit ihren in der eigenen Erziehung grundgelegten Konflikten und Einstellungen"[2] beeinflussen, ist vor dem aufgezeigten Hintergrund von elementarer Bedeutung.
Anna Freud forderte bereits in den dreißiger Jahren, "... wir haben das Recht zu verlangen, daß der Lehrer oder Erzieher seine Konflikte kennen und beherrschen gelernt hat, ehe er die pädagogische Arbeit beginnt..."[3], eine Einsicht, die sich bislang in staatlichen Lehrerausbildungsinstitutionen nicht niederschlägt und ins Gegenteil verkehrt wird durch unkritisches Ausufern des Fachlichen.
Umso erfreulicher müssen Entwicklungen gesehen werden, die darauf hindeuten, daß gerade Lehrer in letzter Zeit sich verstärkt um gruppendynamische Prozesse und insbesondere um eine analytische Aufarbeitung verschiedenster Bereiche bemühen, wie die Wartelisten der entsprechenden Institute und Aussagen privater Analytiker belegen. Es ist zu vermuten, daß aufgrund der naturwissenschaftlich einseitigen Sichtweise innerhalb der Ausbildung von Ärzten, aber auch Psychologen, sich hier keine Änderung hinsichtlich analytischer Selbsterfahrung ergibt, was gesamtgesellschaftlich erhebliche Konsequenzen hat, wie noch an anderer Stelle aufgezeigt werden wird.

### 2.2.3 Arbeitsbedingungen an Hauptschulen

Die Arbeitsbedingungen von Lehrern sind neben der Betrachtung von Persönlichkeitsmerkmalen ein weiterer wichtiger Faktor, schulische Strukturen transparent zu machen. Sie sind Bestandteil der Hauptschulrichtlinien in Nordrhein-Westfalen, die ausdrücklich die Verbesserung dieser Bedingungen zum Inhalt haben. Insbesondere werden angeführt:

---

1 Schmidbauer, W., a.a.O., S. 8.

2 Höchstetter, W.K.: Die psychoanalytischen Grundlagen der Erziehung, Bensheim 1980, S. 132, 134.

3 Freud, A.: Psychoanalyse für Pädagogen, Bern 1971, S. 61.

"- eine den fachlichen und pädagogischen Aufgaben der Hauptschule entsprechende Zusammensetzung des Kollegiums;
- die Arbeitsbedingungen der Lehrer;
- die Ausbildung der Lehrer hinsichtlich der in Niveau und Inhalt veränderten fachlichen Ziele;
- verbesserte Möglichkeit zur Weiterbildung der Lehrer;
- die Differenzierung des methodischen Repertoires;
- eine stärkere Berücksichtigung der Diskussion in der Gesellschaft über Bildungs-, Leistungs- und Erziehungsprobleme."[1]

Wie sieht nun die Realisierung dieser Kriterien in der Schulwirklichkeit aus?
Ist die in den Richtlinien geforderte Notwendigkeit der ständigen Curriculumrevision von den Verantwortlichen auch der tatsächlichen Situation an den Schulen angepaßt worden, z.B. eine Stärkung der erzieherischen bzw. individualpsychologischen Kompetenz der Lehrer?
Zeichnen sich Tendenzen ab, die erkennen lassen, daß das in den Richtlinien Festgeschriebene ständig den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechend angeglichen wird, zum Wohle aller in der Schule Arbeitenden?
Das Gegenteil ist der Fall!
So wird beispielsweise die unter Punkt 1 geforderte Zusammensetzung des Kollegiums unter Berücksichtigung der "fachlichen und pädagogischen Aufgaben" in der Schulpraxis nicht eingehalten. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß sich an allen Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen Lehrer befinden, die sowohl die nach dem Krieg entstandenen Lehrerbildungsstätten besuchten, als auch Lehrer, die an Pädagogischen Akademien ausgebildet wurden, die dann später in eigenständige, wissenschaftliche Hochschulen, die Pädagogischen Hochschulen, überführt wurden, die dann in die Universitäten im Rahmen der Sekundarstufen-Lehrerausbildung übergingen.
Allen Gruppen gemeinsam ist eine völlig heterogene Ausbildung hinsichtlich der gerade in den Richtlinien Hauptschule festgeschriebenen Forderung, "die Ergebnisse aus der fachdidaktischen, lernpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur inhaltlichen und methodischen Strukturierung und Intensivierung der Lernprozesse"[2] umzusetzen. Die in den Richtlinien geforderte "permanente Aufgabe" eines Fortschreitens der Cur-

1 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32, Ratingen 1973, S. 3.

2 Ebenda.

riculumdiskussion und Revision muß als problematisch angesehen werden, wenn alle an der Schule Beteiligten durch inhomogene Ausbildungsgänge unterschiedliche Ebenen der Erkenntnisfähigkeit und Verarbeitung aufweisen.

Die vom Gesetz vorgeschriebene und häufig völlig unsystematisch betriebene Lehrerfortbildung auf regionaler Schulbezirksebene, die in Zeiten knapper Kassen zudem nahezu eingestellt zu werden scheint, konnte und kann diese Systemdefizite nicht beseitigen. Es dominieren auch hier verstärkt Bestrebungen, die innerhalb der universitären Lehrerausbildung ebenfalls anzutreffen sind: eine Überbetonung philologischer Zielsetzung, also fachlicher Inhalte, zu ungunsten fachdidaktischer Implikationen. Darüberhinaus kommen die "pädagogisch-psychologischen Aufgaben des Lehrers, die in der Lehrerbildung enthalten sein müssen"[1], zu kurz.
Die besondere Problematik psychisch auffälliger Schüler und das explosionsartige Ansteigen von Suchtproblemen wird nach der derzeitigen Praxis der Lehrerfortbildung völlig außer acht gelassen, Fortbildung weiterhin eindimensional festgeschrieben. Hieran ändern auch neuere organisatorische Maßnahmen nichts, wie z.B. die zentrale Lehrerzuweisung mittels Computerbescheid. Sie bewirken allenfalls eine höhere Effizienz komplexer Datenfelder, ob sie gleichzeitig die spezifische Struktur an den jeweiligen Schulen erfassen können, muß angezweifelt werden. Die früher von erfahrenen Schulaufsichtsbeamten erfolgte notwendige 'pädagogische Selektion' vor Ort, Lehrerzuweisungen auf der Grundlage persönlicher Gespräche vor dem Hintergrund der spezifischen Schulbedürfnisse und unter Berücksichtigung der Homogenität bestehender Kollegien vorzunehmen, ist durch die bereits erwähnte zentrale EDV-Steuerung unmöglich geworden. Alles deutet darauf hin, daß auch die Lehrerzuweisungen mehr arithmetischen als pädagogischen Verfahrensweisen unterliegen.
Sprachliche Neuschöpfungen in der Schullandschaft, wie 'Gesamtauslastungsquote von Stundenkontingenten', scheinen Vorrang zu besitzen vor der psychisch-defizitären Struktur von Hauptschulklassen und ihrer besonders belasteten Lehrer. Beispielsweise wird es teilzeitangestellten Lehrern der Hauptschule - als junge, ideenliefernde Kollegen verbal begrüßt - durch

---

1 Linke, B.: Reformruine, Stand und Entwicklungstendenzen der Lehrerausbildung, in: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung (Hrsg.), Forum E, 3/83, a.a.O., S. 12.

Versetzungsbescheide von Schulhalbjahr zu Schulhalbjahr an andere Schulen (oder mehrere gleichzeitig) unmöglich gemacht, pädagogisch konzeptionell im Sinne langfristig angelegter Planung zu arbeiten. Häufiger Klassenlehrerwechsel ist üblich, selbst in den sog. 'sensiblen Phasen' der Identitätsreifung, den Klassen 5-8.
Pädagogische Innovationen, in den Richtlinien gefordert, sind in der Praxis sehr schwer zu realisieren, da Resignation und Überanpassung von Lehrern im Sinne eines 'nur nicht auffallen' oder 'es hat ja doch keinen Zweck' sowie eine immer größer werdende Zahl psychosomatischer Erkrankungen auch bei jüngeren Schulkollegen zu beobachten ist. Jeder zweite Hauptschullehrer verläßt zur Zeit aus gesundheitlichen Gründen frühzeitig den Schuldienst. Der Verband Bildung und Erziehung spricht von einer "gesundheitszerstörenden" Arbeitsweise für Lehrer an Hauptschulen, deren Ursachen aus politischen Gründen nicht nachgegangen wird.[1]

## 2.3 Kognitive und psychische Merkmale von Hauptschülern

### 2.3.1 Psychologische Situation

Einen Merkmalskatalog von Hauptschülern im Sinne einer exakt bestimmbaren Klassifizierung vornehmen zu wollen, ist nicht unproblematisch, da einige hier in Frage kommenden Variablen entwicklungsbedingt sind und auch in anderen Schularten beobachtet werden. Dennoch läßt sich belegen, daß es eine "Hauptschulspezifität der Persönlichkeitsschwierigkeiten"[2] gibt, an denen schülerspezifische Faktoren und außerschulische Sozialisationsbedingungen ihren Anteil haben.[3]
Hauptschülern wird nach der derzeitig zu beobachtenden Situation der Lehrstellenproblematik spätestens ab der neunten Klasse bewußt, daß sie am unteren Ende des dreigliedrigen Schulsystems stehen und daß Lehrstellen bevorzugt an jene vergeben werden, die nach einem undifferenzierten, aber dennoch verbreiteten Allgemeinverständnis qualifizierter sind.

1 Vgl. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung (Hrsg.), Forum E, 8/83, S. 2.

2 Kappel, S.: Reformkritischer Hauptschulkatalog, in: W.S. Nicklis, a.a. O., S. 60.

3 Vgl. ebenda.

Auf der Strecke bleibt der Hauptschüler, dessen ohnehin nicht gefestigtes Selbstbild weiteren Schaden erleidet und der daraufhin vermehrt, je nach persönlicher Disposition und Situation, in Apathie oder Resignation verfällt. Die nachfolgenden Äußerungen von Hauptschullehrern belegen das recht deutlich:

> "Die Unruhe in der Schule nimmt zu. Sie ist oft so groß, daß es schwerfällt, die für den Lernprozeß notwendige Ruhe und Konzentration zu schaffen...
>
> Die Hauptschule ist ein sensiblerer Gradmesser für Verhaltensprobleme als die Realschule oder das Gymnasium, weil in ihr die Sachbewältigung stärker verbunden ist mit allgemeinem menschlichen Wohlbefinden, mit Emotionalität...
>
> Das schlimmste in der Hauptschule sind die Disziplinschwierigkeiten. ... Es sind weniger gezielte Böswilligkeiten gegen mich, als vielmehr eine allgemeine Gleichgültigkeit und Rücksichtslosigkeit...
>
> Wir beobachten immer häufiger, daß unsere Schüler die Schule schwänzen. ... Auf das Schwänzen angesprochen, sagen Schüler dann: Das ist meine Sache. Die Schule bringt mir sowieso nichts ... es hat ja doch keinen Sinn, daß ich lerne. - Solchen Äußerungen stehen wir hilflos gegenüber."[1]

Diese und weitere Äußerungen scheinen im Sinne einer undifferenzierten Plausibilität zu belegen, daß der typische Hauptschüler jemand sein muß, der trotz bester Absichten von Lehrern und Schulbehörden weder Einsichtsfähigkeit zeigt, noch in der Lage ist, die Notwendigkeit schulischer Bildung und die mit ihr verbundenen Maßnahmen zu akzeptieren. Somit werden immer häufiger Leistungsverweigerung, Passivität, Aggressivität gegen Sachen und Personen bei Hauptschülern als Faktum angesehen, in internen Schulzirkeln beklagt und der Hauptschüler lediglich weiter 'beschult', ohne daß eine überzeugende Ursachenforschung einsetzt, die erkennen läßt, daß man tatsächlich bestrebt ist, die offensichtlichen Mißstände zu verändern.

Dringend notwendige systematische Analysen zur Persönlichkeitsstruktur des Hauptschülers, seine individualpsychologische und offensichtlich psychopathologische Situation betreffend, Untersuchungen seiner spezifischen Arbeitsbedingungen unter Einbeziehung neuer Erkenntnisse sowohl aus arbeitsphysiologischer, aber auch neurophysiologischer und neuropsychologischer

---

1 Klink, J.G., a.a.O., S. 76.

Sicht werden nicht durchgeführt. Lediglich allgemeine, psychometrisch orientierte Einzelfallaussagen gelangen mehr zufällig an die Öffentlichkeit und belegen, welches hohe Ausmaß an Verzweiflung und Angst sich hinter auffälligem Verhalten versteckt. Rickal merkt hierzu an: "Hauptschüler sind schon seit Jahren einem Schulstreß ausgesetzt. Vielleicht ist die Gleichgültigkeit vieler Jugendlicher ihrer eigenen Zukunft gegenüber bereits eine Folge unzumutbarer Anforderungen."[1]

Hier sollte nun nicht, bezogen auf die erwähnten 'unzumutbaren Anforderungen', einer Nivellierung das Wort geredet werden, in der interessierte Kreise längst überwundene bildungspolitische Zielvorgaben wie das Postulat der volkstümlichen Bildung neuentdecken mit dem Ziel, dem Hauptschüler eine nicht näher nachweisbare sog. praktische Begabung zuzuerkennen, die meist intendiert ist mit der Überlegung, daß es sich bei dieser Schülergruppe ohnehin um eine Gruppe mit minderer Intelligenz handelt. So weist Dietrich hinsichtlich der Betrachtung grundlegender Fertigkeiten von Hauptschülern darauf hin, daß die Kritik hieran "selten fre  von emotionalen Begleittönen"[2] ist.

Die seltsamerweise häufig Hauptschülern unterstellten Defizite hinsichtlich grundlegender Fertigkeiten und Kenntnisse sind in Wirklichkeit ein gesamtschulisches bzw. gesellschaftliches Problem. Der Spiegel führte in einer Untersuchung an, daß nach Aussage namhafter Industriebetriebe sich beispielsweise der Kenntnisstand der Rechtschreibung von Realschülern und Abiturienten gleichermaßen auf "einem bedauerlich niedrigen Niveau"[3] bewege. Bei einem Polizeieignungstest "scheiterten am Schriftlichen 297 von 518 Bewerbern, sämtlich mit Abitur oder Fachhochschulreife"[4].

Empirische Untersuchungen zur Leistungsvergleichsmessung im Rechnen, Rechtschreiben und in Geschichte von Hauptschülern, Realschülern, Gymnasiasten ergaben, daß die Hauptschüler Punktwerte erreichten, "die etwa 70% des Lei-

1 Rickal, E.: Streß in der Hauptschule, in: G. Biermann, a.a.O., S. 64.

2 Dietrich, G.: Schulische Leistungen und Intelligenz der Hauptschülerschaft, in: G. Dietrich, Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe, Donauwörth 1972, S. 273.

3 Deutsche ohne Deutsch, in: Der Spiegel, Heft 28, 9. Juli 1984, S. 127.

4 Ebenda, S. 129.

stungsstandes der Gymnasiasten und etwa 80-90% des Leistungsstandes der Realschüler"[1] ausmachen. Eine Aussage, die die implizite Beurteilungstheorie vieler Kritiker widerlegt. Gesichert scheint hingegen, daß Gymnasiasten oder Realschüler dort besondere Leistungsstärken zeigen, wo "abstrakt-formale und sehr stark verbal fundierte Denkoperationen"[2] gefordert sind. Da diese auch im Bereich der Hauptschule aufgrund des problematischen Wissenschaftsverständnisses (nur die jeweiligen Fachwissenschaften betreffend) unter Ausschluß wirksamer lernpsychologischer Konzepte ihren Einzug gehalten haben, ist das für den überwiegenden Teil der Hauptschüler eine ständige Überforderung. Sie werden durch das verbal-fachwissenschaftliche Allgemeinbildungspostulat mit einer Situation konfrontiert, die eine besondere Spezies von Schülern vorsieht, die nach Rumpf die Bedingungen eines "formal beherrschenden und inhaltsneutralen mobilen Intellekts, losgelöst von persönlichen Bedeutungen"[3] erfüllen können. Derselbe Autor weist auf den Etikettenschwindel einer Allgemeinbildung hin, die monomatisch einseitig und in den mittlerweile populären Analogien zur Computerbetrachtung den Kopf lediglich als Speicher von Wissen einzusetzen imstande ist.[4]

Im Gegensatz zu früher vertretenen Konzepten der pädagogischen und psychologischen Forschung, die Schulleistung betreffend, ist sicher heute unbestritten, daß die Variable Intelligenz in ihrer alleinigen Aussage zur Schulleistung zu einseitig ist, trotzdem wird sie de facto aufrechterhalten. Unberücksichtigt bleibt hierbei, daß das Selbstkonzept eines Schülers, sein Selbstbewußtsein zum Lösen von Aufgaben und Problemstellungen wesentlich zu seinem Schulerfolg beiträgt. Engelmayer stellt diesbezüglich fest, daß "sich ein trügerisches Bild von der Begabungs- und Leistungssituation in der Hauptschule" ergibt, wenn nicht zugleich auch die "charakterologisch bedingte Belastungslage der Hauptschüler"[5] Berücksichtigung findet.

---

1 Dietrich, G., a.a.O., S. 276.

2 Ebenda, S. 287.

3 Rumpf, H.: Lernen - jenseits aller Schulweisheit, in: Die Zeit, Heft 17, 20.4.1984, S. 38.

4 Vgl. ebenda.

5 Engelmayer, O.: Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule, München 1970, S. 61.

Die falsch verstandene Intellektualisierung der Hauptschule aufgrund eines eindimensionalen Wissenschaftsansatzes, die Annahme, daß sich das gesamte menschliche Ausdruckspotential lediglich auf einer verbalanalytischen Ebene vollzieht und affektive und psychomotorische Elemente höchstens hinderlich sind, hat mit zu einer Entwicklung beigetragen, die in der Hauptschularbeit bestürzende Formen angenommen hat: Das Auftreten erheblicher Angstwerte bei Schülern und andere psychische Auffälligkeiten, die sich häufig hinter aggressiven oder betont depressiven Verhaltensweisen verstecken.
Eine von Dietrich durchgeführte Untersuchung bei Hauptschülern mit dem 'Problemfragebogen für Jugendliche' ergab, daß ein "erheblicher Prozentsatz der Hauptschüler ... Persönlichkeitsschwierigkeiten"[1] hat, daß "Angst, Unsicherheit, Aufgeregtheit und Entmutigung bei Hauptschülern besonders häufig anzutreffen"[2] sind.
Sowohl tiefenpsychologische als auch psychometrisch angelegte Untersuchungen belegen, daß seelische Störungen negativ mit Leistungsanforderungen korrelieren und Hauptschüler bezüglich ihrer Angstwerte eine besonders belastete Gruppe darstellen.[3,4]

Eine vom Verfasser hierzu aktuell durchgeführte kleine empirische Erhebung mit dem Angstfragebogen (AFS)[5] in drei neunten Abschlußklassen einer Hauptschule (N=101) ergab, daß der Aspekt 'manifeste Angst' des AFS mit 41,7% im Mittelwert höher anzusehen ist, als das die Eichstichprobe des AFS vorsieht. Insgesamt waren ca. 88% (87,64) der untersuchten weiblichen und männlichen Schüler ängstlicher oder mindestens genauso ängstlich wie 50% aller anderen Schüler, bezogen auf die Eichstichprobe.
Verstärkt wird diese pathologische Entwicklung durch gesellschaftliche Einflüsse, die eine Überbetonung des Materiellen propagieren bei gleichzeitig ungehemmten Aktionen im Sinne eines überbordenden Lust- oder Genuß-

1 Dietrich, G., a.a.O., S. 292.

2 Ebenda.

3 Vgl. ebenda.

4 Vgl. Nickel, H., P. Schlüter: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil, in: H.W. Krohne, Angst bei Schülern und Studenten, Hamburg 1977, S. 81.

5 Vgl. Angstfragebogen für Schüler, Wieczerkowski, W., H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer, Braunschweig 1977.

prinzips, das neurotisch disponierte Schüler in der Zeit der Pubertät zu besonderer Verhaltensauffälligkeit und Schulmüdigkeit verleitet. Das negative Vorbild der Erwachsenen bewirkt hier ein übriges. Überhaupt ist es wichtig zu erkennen, daß die bislang geführte Betrachtung nicht ohne die familiäre Einbettung des Schülers gesehen werden darf. Richter weist darauf hin, daß seelische Störungen mit Abnahme des Sozialstatus korrelieren.[1]

Hopf zeigt die seelische Belastungssituation von Hauptschülern anhand von 4 Thesen auf:

"1. Viele Hauptschüler leiden an schweren neurotischen Erkrankungen.
2. Viele Hauptschüler leiden an Beziehungslosigkeit und mangelhaften Möglichkeiten zur Entfaltung einer individuellen Kreativität
3. Hauptschüler sind Träger negativer Projektionen
4. Viele Hauptschüler können auf aktivierende Reize nicht mehr produktiv reagieren."[2]

Diese Entwicklung konkretisiert sich in der Hauptschule durch tägliche Krankmeldungen wegen Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Erbrechen, Kreislaufstörungen und allgemeinem Unwohlsein. Sie sind die äußeren Anzeichen einer Krise, die, bezogen auf das seelisch gestörte Kind, der englische Arzt Clyne als 'Schulkrankheit' diagnostizierte, wobei der Schule die Rolle eines Auslösers zukommt.[3] Verschärft wird die geschilderte Situation durch die Erkenntnis, daß die beim Auftreten körperlicher Symptome von Eltern aufgesuchten Fachärzte infolge Ausbildungsdefiziten im psychosozialen und psychotherapeutischen Bereich oftmals nicht in der Lage sind, wirksame Abhilfe zu schaffen. Dennoch wird die gesellschaftlich allgemein akzeptierte Hilfe bei Krankheitsanzeichen, die reichliche Gabe von Medikamenten, auch bei Schulkindern in unvorstellbarem Maße weiter durchgeführt, wie die nachfolgende Erörterung zeigt.

---

1 Vgl. Richter, H.E.: Engagierte Analysen. Über den Umgang des Menschen mit dem Menschen, Hamburg 1978, S. 65.

2 Hopf, H.H.: Hauptschüler und Destruktivität, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 7/77, S. 271-275.

3 Vgl. Clyne, M,B.: Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen, Stuttgart 1969, S. 9 f.

Das Bewußtsein, in der beobachteten Verhaltensstörung ein durchaus "sinnvolles ... Signalverhalten"[1] zu erkennen, wird vertan. Fehlende präventive Konzepte zur angewandten Psychohygiene im schulischen Raum, die ein Indiz für eine fehlgeleitete Entwicklung in der pädagogischen Psychologie darstellen und die Realität zur gesellschaftlichen Entwicklung vermissen lassen, tragen mit dazu bei, daß keine fachspezifischen, präventiv-orientierten Alternativen entwickelt werden, sondern Verhaltensstörungen bei Schulkindern der 'pharmakologischen Lösung' zugeführt werden.

### 2.3.2 Pharmakologisierung abweichenden Schülerverhaltens

Wissenschaftliche Analysen über Schule und ihre speziellen Arbeitsbedingungen zeigen in aller Regel immer die gleiche schematisch wirkende Struktur: Eine unterschiedlich hohe Stoffdichte mit hieraus resultierenden Lehr- und Lernzielen sowie curriculare Fragen beherrschen das Bild der pädagogischen Diskussion. Der Schüler als der Aufnehmende von Wissen scheint als Neutrum betrachtet zu werden, der sich ständig in optimaler Verfassung präsentieren muß, um die fast ausnahmslos kognitiv strukturierten Stoffvorgaben in sich aufzunehmen.
Die sich aus dieser Lern- und Arbeitshaltung ergebenden Zensuren stellen den persönlichen Bewertungsmaßstab des Schülers vor sich selbst sowie von seiner Umwelt (Eltern, Lehrer) dar und werden je nach Erfolg von dieser Umwelt positiv oder negativ verstärkt. Übersehen wird bei diesem Vorgehen, daß sich längst eine bedrohliche Anzahl von Schülern infolge fragwürdig gewordener gesellschaftlicher Zielvorgaben allgemein - auch die Schule und ihre Methoden betreffend - gleichsam 'ausgeklinkt' hat, obwohl sie ihr unter Umständen noch jahrelang angehören.
Gesellschaftlich ist dieses Vorgehen legitimiert durch den allgemein anerkannten Auftrag der Schule, mittels unterschiedlicher Maßnahmen Leistungsnormen zu setzen und durch Zensuren sichtbar zu machen.
Infolge der unkritischen Verinnerlichung des Leistungspostulats versuchen Eltern immer häufiger, bereits im Kindergarten bzw. Vorschulbereich Lern-

1 Wolff, G.: Kindliche Verhaltensstörung als sinnvolles Signalverhalten, Zeitschrift für Heilpädagogik 29, in: R. Voß (Hrsg.): Pillen für den Störenfried. Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen, Hamm 1983, S. 29.

techniken einüben zu lassen, um ihren Kindern den entscheidenden Leistungsvorsprung und somit die spätere vermeintlich bessere Position zu sichern. Die infolge des Elterndrucks verunsicherten Erzieher, die häufig den Leistungswillen der Elternhäuser unreflektiert in ihr eigenes Rollenverständnis übernehmen, versuchen, allen psychoanalytischen und entwicklungspsychologischen Tendenzen zum Trotz, nicht vordergründig änderbare Entwicklungs- und Reifungsvorgänge zu überspringen.
Das Ablehnen schulischer Inhalte geht einher mit der immer stärker werdenden Akzelerationstendenz heutiger Schülergenerationen bei gleichzeitiger psychosozialer Defizienz. Leben aus 'zweiter Hand' durch Fernseh- und Videokonsum führt zu einer sinnentleerenden Lebenshaltung bei Schülern und Jugendlichen, die dazu führt, daß der Mißbrauch von Suchtmitteln gerade auch im schulischen Bereich zunimmt.

> "Die derzeitige Entwicklung geht dahin, daß immer mehr unruhige, aggressive, konzentrationsgeschwächte, selbstbewußte, ungeliebte oder allgemein nicht 'funktionierende' Kinder und Jugendliche als 'verhaltensgestört' oder 'hyperaktiv' medizinisch etikettiert und mit Medikamenten diszipliniert werden..."[1]

Hieran wird deutlich, daß die psychosoziale Fehlentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland infolge einer aus vielerlei Gründen gestörten oder verwandelten Sozialstruktur Auswirkungen zeigt, die zur besseren Rechtfertigung und Handhabung von interessierter Seite mit somatisch-medizinischen Indikationen belegt werden. Durch die Medizinisierung abweichenden Verhaltens, d.h., "daß Verhalten als medizinisches Problem oder als Krankheit"[2] angesehen wird, ist gleichsam ein monokausales, ausschließlich medizinisch zu behandelndes Erklärungsmodell mitgeliefert, das implizit eine gewisse Berechtigung für ausschließlich medikamentöse Behandlung dieses mehrfaktoriellen Problems bereits in sich trägt.
Voß weist nach, daß in den fünfziger Jahren nach der Synthetisierung der psychoaktiven Droge 'Ritalin' in den USA und ihrer Freigabe 1961 eine Entwicklung einsetzte, die bis heute auch in der Bundesrepublik mit steigender Tendenz zu beobachten ist: Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche werden in großem Umfang mit psychoaktiven Drogen behandelt, bislang eng

---

1 Voß, R. (Hrsg.), a.a.O., S. 7.

2 Conrad, P.: Die Entdeckung der Hyperkinese, in: R. Voß (Hrsg.), a.a.O., S. 3.

begrenzte Krankheitsfelder wie das der minimalen cerebralen Dysfunktion (MCD) weiten sich bis zum sog. Syndrom aus, was aufgrund der unklaren Genese dann zur expansiven Behandlung mit Psychopharmaka führt.[1]
Die wissenschaftliche Pädagogik und eine sich nur empirisch orientierende Psychologie scheinen dieses Problem nicht wirklich zur Kenntnis zu nehmen. Sie treten der dogmatisch operierenden Medizin bezüglich ihrer raschen, nahezu ausschließlich somatogenen Festlegung insgesamt problematischer Funktionsstörungen bei Schulkindern nicht entgegen, Lern- und Verhaltensstörungen werden in ihrer komplexen Struktur nicht pädagogisch-psychotherapeutisch hinterfragt, sondern nur noch pharmakologisch fragwürdig therapiert. Daß dieses Vorgehen mittlerweile auch eine hohe politische Brisanz erreicht hat, zeigte die Reaktion der Medien auf eine erstmalige Veröffentlichung bislang streng vertraulicher Daten über die Therapiegewohnheiten deutscher Ärzte, ihre enge Verflechtung mit der pharmazeutischen Industrie sowie die Medikamentenabhängigkeit der Deutschen, speziell der Schulkinder.[2]

Das von dem Pharmakologen und Medizinkritiker Sichrovsky vorgelegte Datenmaterial belegt, basierend auf genauen empirischen Erhebungen der Pharmaindustrie anhand von Arztrezepten und aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Altersgruppierung behandelter Patienten, für die schulrelevante Altersgruppierung der 5-12- bzw. der 12-20jährigen eine unglaubliche Verschreibung starkwirksamer Medikamente. Allein der Psychopharmakaanteil dieser Verordnungen beläuft sich auf 1,4 Millionen pro Jahr an 9,1 Millionen Kindern bis zu 12 Jahren, was einem Prozentwert von jährlich 15,4% entspricht.[3]

Bei den 9,1 Millionen Kindern der Bundesrepublik Deutschland im Alter bis zu 12 Jahren wird jährlich 37 Millionen mal eine Krankheit diagnostiziert und demzufolge 51 Millionen mal ein Medikament verordnet.

> "Eine Hochrechnung des Verschreibungsverhaltens ergibt, daß etwa 2.5 Mio. mal pro Jahr (das sind 5% aller Verordnungen für Kinder bis zu 12 Jahren) in der Bundesrepublik einem

---

1 Vgl. Voß, R.: Pillen für den Klassenfrieden, in: R. Voß (Hrsg.), a.a.O., S. 17, 37.

2 Vgl. Westfalenpost Nr. 74, 27. März 1984, S. 1.
Stern Nr. 14, 29. März 1984, S. 20 ff.
Die Zeit Nr. 15, 6. April 1984, S. 77.
Der Spiegel Nr. 15, 9. April 1984, S. 66.

3 Vgl. Sichrovsky, Peter: Krankheit auf Rezept, Köln 1984, S. 92.

> Kind ein Arzneimittel verschrieben wird, welches nach der derzeit herrschenden Lehrmeinung (...) für Kinder in diesem Alter nicht geeignet ist."[1]

Betrachtet man die jeweiligen Indikationen, bei denen diese Medikamentenflut zum Einsatz kommt, so sind bei 2/3 aller Erkrankungen Haut und Atemwege betroffen.

Apley stellt hierzu fest:

> "Manche Hauterkrankungen zeigen interessanterweise klar ein gemeinsames Phänomen mit psychosomatischen Krankheiten: den graduellen Übergang von alltäglichen normalen Erscheinungen bis zu seltenen pathologischen Reaktionen. ... In vielen Fällen steht die Hautaffektion (Hautstörung) in Beziehung zu einer zugrunde liegenden emotionalen Störung oder wird durch eine solche verschlimmert."[2]

Dethlefsen, der von einem metaphysischen Standpunkt aus Krankheiten und spezielle Krankheitssymptome auf einer Bedeutungsebene symbolisch-psychoanalytisch interpretiert, zeigt beispielsweise auf, daß wir mit und über die Haut unsere Verbindung "mit dem Außen"[3], mit unserer Umwelt, herstellen. Die Haut als 'Projektionsfläche' körperlicher und seelischer Vorgänge macht sichtbar, was uns innerlich bewegt. Anschaulich wird dieses Bild am Beispiel der Pubertätsakne, die die "Sehnsucht nach dem gegenpolaren Du"[4] und der gleichzeitigen Angst davor, besonders eindrucksvoll versinnbildlicht.[5] Die Akne als somatogen gewordene Reaktion der Psyche 'schützt' vor dem mit Angst besetzten Kontakt, erschwert die Begegnung mit dem anderen, die dennoch herbeigesehnt wird. "Die nichtgelebte Sexualität manifestiert sich als Akne auf der Haut"[6].

Dethlefsen sieht generell in allen Hautausschlägen ein Indiz für etwa Zurückgehaltenes (Verdrängtes), das sich durch Sichtbarmachung ins Bewußtsein rufen will. So ist beispielsweise der Milchschorf bei Babys die Ant-

---

1 Sichrovsky, P., a.a.O., S. 71 ff.

2 Apley, J. u.a.: Das Kind und seine Symptome, Stuttgart 1983, in: P. Sichrovsky, a.a.O., S. 86.

3 Dethlefsen, Th., R. Dalke: Krankheit als Weg. Deutung und Be-deutung der Krankheitsbilder, München 1983, S. 227.

4 Ebenda, S. 232.

5 Vgl. ebenda,

6 Ebenda.

wort auf Mütter, die ihre Kinder zu wenig berühren bzw. emotional vernachlässigen"[1]. In diese Betrachtung läßt sich auch die andere Indikationsstellung, die Erkrankung der Atemwege bei Kindern, einordnen, die gerade im Frühjahr und häufig in besonders stark pubertierenden Jahrgangsstufen, den Klassen 7-8, zu beobachten ist.

Dethlefsen sieht in diesen kleinen Krisensituationen des Alltags den Schutz vor Überlastung, ein Zurückziehen in sich selbst. Die volle Nase und das Verschnupftsein symbolisiert den Seelenzustand im Sinne eines 'die Nase voll haben' von irgendwas. Die seelische Empfindlichkeit wird auf der körperlichen Ebene voll ausgelebt. Erst wenn sich die zähviskosen Sekrete verflüssigen, damit wieder etwas in Fluß und Bewegung kommt, wird Fortschritt und Weiterentwicklung angedeutet. Das Ausschwemmen der Toxine hat seine Analogie zum Psychischen, "Körper und Seele gehen gestärkt aus der Krise hervor"[2].

Es ist demzufolge bildungspolitisch und gesamtwirtschaftlich bedenklich, daß aus Industrieinteressen und politischen Erwägungen heraus die psychogene Genese zahlreicher Krankheiten, beispielsweise gerade die von Schulkindern, negiert wird, um dann eine ausschließlich pharmakologisch-symptomorientierte Behandlung durchzuführen. Dieses Vorgehen ist umso problematischer, wenn man bedenkt, daß selbst in einem jahrzehntelang weltweit starr somatisch ausgerichteten Medizinsegment wie dem der Onkologie seit der als historisch anzusehenden Tagung der New York Academy of Sciences im Jahre 1965 über 'Psychophysiological Aspects of Cancer' die Öffentlichkeit erstmals über den Zusammenhang von Krebs und Psyche informiert wurde.[3]

Der Medizinsoziologe Grossarth-Maticek hat in seinem Forschungsprojekt 'Sozialwissenschaftliche Onkologie' für den deutschen Sprachraum belegt, daß beispielsweise Krebs auch eine psychosoziale Erkrankung darstellt, gewissermaßen das Produkt eines lebensgeschichtlich erlernten Fehlverhaltens, dessen Disposition, rechtzeitig erkannt, sich wiederum 'verlernen' läßt.[4]

---

1 Dethlefsen, Th., R. Dalke, a.a.O., S. 233.

2. Ebenda, S. 170 ff.

3 Vgl. Lermer, Stefan: Krebs und Psyche, München 1982, S. 10.

4 Vgl. Grossarth-Maticek, Ronald: Krankheit als Biographie, Köln 1979, S. 35 ff.

Die gerade in der letzten Zeit sich häufenden Publikationen, dieses Thema betreffend, belegen, daß eine immer stärkere Sensibilisierung gegenüber den psychodynamischen Wechselwirkungen zwischen Körper und Geist erfolgt.

Le Shan geht nahezu schon bibliotherapeutische Wege durch das Aufzeigen eines "sense of purpose in life"[1] im Sinne einer angewandten Psychohygiene für den Alltag. Es findet im täglichen Medizinalltag der Bundesrepublik, in den zahlreichen Arztpraxen und speziell bei den Pädiatern nicht seine Entsprechung. Durch eine subtile Marketingstrategie aufgefordert (Werbeaussage für ein Psychopharmakon: "Bei Spiel, Lern- und Anpassungsstörungen, Verhaltensstörungen, Wesensänderungen - POSEDRINE"[2]), werden selbst komplexe Persönlichkeitsstörungen unterschiedlichster Genese pharmakologisch 'beherrschbar'. Der durch falsche Leitbilder bei Eltern und Ärzten sich einstellende Zwang, alles möglichst schnell in den 'Griff' zu bekommen, verführt den in aller Regel psychologisch und pädagogisch ungeschulten Arzt dazu, zum Rezeptblock zu greifen. Eine an die vermutete latente Omnipotenz des Arztes appellierende Werbung (Werbeaussage: "Du hilfst ihm, ein ganzer Mensch zu sein."[3]) und ratlose Eltern verstärken den Hang zur scheinbaren chemischen Problemlösung.
Die immerhin im schwierigen onkologischen Bereich therapiebegleitend angewandten und erprobten Verfahren zur Stärkung der Selbstheilungskräfte wie Selbsterfahrungsgruppen, Motivationstechniken, Übungen zur Förderung visueller Vorstellungen, positives Denken, Biofeedback und andere[4], die ja letztlich zutiefst eigenpädagogische Maßnahmen eines sich selbst u.U. erstmals bewußt erlebenden Menschen darstellen, der sich persönlichkeitslernend erfährt, indem er sich seelisch bejaht und annimmt, ließen sich demzufolge eigentlich besonders erfolgreich gerade im präventiven Bereich bei Schulkindern einsetzen. Die, wie belegt, häufig seelische Ursache körperlicher Erkrankungen wird aber selbst in neueren Lehrbüchern der Pädiatrie verneint und wiederum medikamentös therapiert:

---

1 Le Shan, L.: Psychotherapie gegen den Krebs, Stuttgart 1982, S. 31.

2 nach Sichrovsky, P., a.a.O., S. 95.

3 nach ebenda, S. 37.

4 Vgl. Simonton, C., St. Matthews-Simonton: Wieder gesund werden, Hamburg 1982, S. 12 ff.

> "Vermeidung des beliebten Tobens der Kinder untereinander oder mit dem vom Beruf heimgekehrten Vater kurz vor dem Schlafengehen! Gabe eines barbiturfreien Einschlafmittels, wie Nitrazepan, eine halbe bis eine Tablette für eine Woche (ausschleichen) vor dem Schlafengehen. (...) Dann: Tür zu, Licht aus, nicht mehr nachsehen, unter Umständen schreien lassen, vor dem Geschrei, ja Erbrechen, darf niemand kapitulieren, denn wir wissen: die Angst des Kindes ist in erster Linie Erwartungsangst; sie vergeht, sobald die Entscheidung gefallen ist und die Maßnahmen kompromißlos durchgeführt werden "[1]

Angesichts dieser inhuman anklingenden Situations- und Therapieschilderung eines immerhin neueren pädiatrischen Lehrbuches mit einer in Wirklichkeit verstärkenden Konditionierung der Angst bei Kindern wird deutlich, daß eine kindgemäße, sozialpsycholgische Theoriebildung zumindest in der Ausbildung angehender Kinderärzte, aber auch, präventiv gesehen, bei angehenden Lehrern zu fordern ist.

Die hier als Lehrmeinung angeführte 'pharmakologische Lösung', das Verabreichen von Schlaf- oder Beruhigungsmitteln bei Kindern, die noch in der Lage sind, positive Emotionalität auszutauschen, führt letztlich zu dem bereits vorhandenen circulus vitiosus von Drogenproblemen in einer Gesellschaft, der sich im wirtschaftlichen Bereich durch die enormen Kosten des Gesundheitswesens längst konkretisiert hat.

Geradezu alarmierend erscheint eine Studie der Kölner Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung aus dem Jahre 1982, in der 36% der befragten Eltern erklären, daß die Verabreichung von Medikamenten zur besseren Konzentrations- und Leistungsfähigkeit unbedenklich sei. Jeweils 5% der befragten Personen erklärten, daß sie bei Unruhe ihren Kindern sofort Medikamente verabreichen. Auch könnten Säuglingen ohne Bedenken beruhigende Medikamente gegeben werden.[2]

Es mutet grotesk an, sich vorzustellen, daß pharmakologisch sedierte Schüler in immer größerer Anzahl Lehrern gegenübersitzen, die gemäß ihrer Ausbildung, dem Primat des Fachlichen folgend, Unterrichtsinhalte und Methoden vermitteln, die eben diese Schüler schon aus physiologischen Gründen infolge der durch chemische Einwirkungen gestörten Transmitterstruktur

---

1 Lust, F., M.v. Pfaundler: Pädiatrische Diagnostik und Therapie, München 1982, in: P. Sichrovsky, a.a.O., S. 90.

2 Vgl. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit, 20.8.1982, in: P. Sichrovsky, a.a.O., S. 93.

des Gehirns aufzunehmen nicht in der Lage sind. Dabei soll hier nicht bestritten werden, daß die grundsätzliche Abgabe von Medikamenten bei strenger Indikationsstellung auch für Schulkinder im Einzelfall sicher notwendig und insbesondere bei tatsächlichen organischen Erkrankungen auch wünschenswert ist. Der unkritischen Verbreitung gerade aber von Psychopharmaka in einem von Haus aus sozialpsychologischen Feld (Lern- und Verhaltensstörungen) mittels fragwürdiger diagnostischer Verfahren und wissenschaftlicher Ansätze durch lediglich somatologisch ausgebildete Ärzte ist entschieden entgegenzutreten.
Die aufgezeigte Entwicklung stellt insbesondere eine Herausforderung für die in Forschung und Lehre Tätigen aus dem psychologischen und pädagogischen Bereich dar, praktikable Konzepte zur besseren Versorgung psychosozialer Notstände in dieser Gesellschaft, und ganz besonders für Schulkinkinder, vorzulegen.

## 3. Zusammenfassung

Die hier angesprochene Gesamtproblematik zeigte nicht nur im Oberblick defizitäre Tendenz. Ausgehend von der historischen Skizzierung der Hauptschulentwicklung, der Entwicklung ihrer curricularen Besonderheiten sowie die Einbeziehung ihrer Schüler als der Betroffenen langjähriger organisatorischer wie politischer Fehlentscheidungen in der Vergangenheit mit unabsehbaren Folgen für jedes einzelne Schülerschicksal wird deutlich, daß bisher angewandte Verfahren, Schule effizient und gleichzeitig pädagogisch funktionaler zu machen, versagt haben.
Die Lehrer, als 'Anwalt der Kinder' sich selbst in die Pflicht zu nehmen bemüht, scheitern oftmals an ihren besonders strukturierten Arbeitsbedingungen und treten gemeinsam mit ihren Schülern die Flucht in die Krankheit an. Hier werden sie dann häufig von hilflosen Ärzten chemisch anbehandelt, bis die gröbsten Symptome verschwinden. Die Ursachen bleiben bestehen, der alte Konflikt trägt den Keim des neuen bereits in sich.
Es scheint, daß die herkömmliche Ausbildung und Denkweise aller an der

Planung von Schule Beteiligten dazu führt, daß Schulprobleme generell eine differenzierende Ausweitung erfahren, aber immer streng unterteilt in Fächer und Fachbereiche, ohne daß die vielfältigen zugrundeliegenden Einzelbereiche, die die Gesamtentwicklung des Menschen betreffen, zu einem, wie Vester es nennt, "vernetzten System" zusammengefügt werden, welches die Beziehungen zwischen ihnen verdeutlicht.[1]

In der Beschreibung des weiteren Vorgehens ist es demzufolge angeraten, die dargestellte Situation zunächst nicht auf traditionelle geisteswissenschaftliche Art und Weise zu verfolgen. Es scheint wichtig, Nachbardisziplinen zu Wort kommen zu lassen, die aufgrund neuerer Forschungsansätze belegen, daß ihr Bezug zu den Sozialwissenschaften eine Optimierung bislang erreichter Ergebnisse darstellt. Gemeint sind hier Neurophysiologie bzw. Neuropsychologie-Erkenntnisse.

Obwohl die Verknüpfung klassischer naturwissenschaftlicher Disziplinen wie Biochemie, Physiologie oder auch Anatomie innerhalb der vorliegenden Darstellung aufgrund der heterogenen Sichtweise der Einzeldisziplinen nicht unproblematisch ist, sollte doch die grundsätzliche Relevanz der vorgestellten Grundlagen auch für pädagogisch-psychologische Fragestellungen unbestritten sein. Erst durch die Einbeziehung neurophysiologischer/neuropsychologischer Ansätze, das Lernen bzw. Verhalten betreffend, ist gewährleistet, daß die biologische Herkunft des Menschen (auch innerhalb seiner stammesgeschichtlichen Entwicklung) Berücksichtigung findet, ohne die eine Ganzheitsbetrachtung menschlichen Verhaltens nur rudimentären Charakter aufweist.

Bislang sind auch schulische Belastungsfaktoren nur selten konkretisiert worden, persönliche Annahmen überwiegen. Ausschließlich physiologische Parameter waren bislang nur für den medizinischen Bereich interessant, psychologische mehr für die Sozialwissenschaften. Lediglich im Bereich der Arbeitswissenschaft wurde schon recht frühzeitig versucht, schulische Belastungssituationen wissenschaftlich zu hinterfragen. Zunächst soll daher auf der Grundlage arbeitswissenschaftlicher Systembildung skizziert werden, wie sich allein schulorganisatorische Belastungssituationen bei Schülern manifestieren.

1 Vgl. Vester, Frederic: Neuland des Denkens, Stuttgart 1980, S. 19.

Die dann nachfolgende Darstellung vertieft den arbeitswissenschaftlichen Ansatz hinsichtlich der bereits erwähnten physiologischen und biochemischen Bereiche. Sie beschränkt sich auf Darlegungen der Betrachtung der neuronalen und hormonalen Mechanismen, die den Vorgängen des Lernens und Verhaltens im Gehirn zugrundeliegen.

## 4. Schulisches Lernen unter arbeitswissenschaftlichen Gesichtspunkten

Schulisches Lernen und schulische Tätigkeiten allgemein als Arbeit anzusehen und sie gleichzusetzen mit der Arbeit der regulär Erwerbstätigen ist noch ungewohnt und wird auch gesellschaftlich vermutlich nur vereinzelt akzeptiert. Fehlende wissenschaftliche Aussagen im Sinne eines Beanspruchungskonzeptes von Schülern durch die Schule, das Fehlen einer 'Arbeitswissenschaft Schule', tragen mit dazu bei, daß die im Umfeld der Schule erbrachten Leistungen von Schülern (von der Schulbusfahrt bis hin zur fachdifferenzierten Leistungsüberprüfung) nur einen geringen gesellschaftlichen Stellenwert haben. Lediglich das Resultat schulischen Lernens, die Zensur, wird akzeptiert und honoriert.
Die bislang im schulischen Raum eruierten Problemsituationen werden entweder erziehungswissenschaftlich konventionell (durch besondere didaktische oder methodische Interventionen) erklärt, oder, bei deutlichen Ausfallerscheinungen von Schülern, dem medizinischen Bereich zugeordnet. Eine Bestandsaufnahme der physischen und mentalen Merkmale von Schularbeit und ihre Folgen für das Gelingen von Lernprozessen in der Schule ist im pädagogischen Bereich praktisch nicht zu finden, wenn man von einzelnen, enzyklopädisch strukturierten Ansätzen innerhalb der Gesundheitserziehung absieht.
In Ermangelung einer Arbeitswissenschaft der Schule vertritt Rutenfranz den Ansatz, den Arbeitsplatz Schule in enger Anlehnung an die Vorgehensweise der traditionellen Arbeitswissenschaft zu sehen.
So kann beispielsweise durch Aufstellen eines Zeitbudget eine erste Differenzierung schülertypischer Abläufe erreicht werden. Hierunter wird eine

Auflistung derjenigen Zeitmerkmale verstanden, die vom Schüler in der Regel täglich zu erbringen sind:

> "Das Zeitbudget eines Schülers setzt sich zusammen aus
> - der Zeit für den Weg zur und von der Schule;
> - der Anwesenheit in der Schule (Unterricht und Pausen);
> - der Zeit für die Hausaufgaben;
> - der Zeit für die Erledigung persönlicher Bedürfnisse (Körperhygiene, An- und Auskleiden, Essen usw.);
> - der "echten", d.h. beliebig verfügbaren Freizeit, und der Schlafzeit."[1]

Berndt stellte fest, daß sich die zeitliche Beanspruchung von Schülern durch die Schule heute noch im wesentlichen auf Analysen stützt, die ein schwedisches Ärztekomitee im Jahre 1885 ermittelte. Neuere arbeitswissenschaftliche Analysen zum Pausenregime ergaben, daß die bislang durchgeführte Pausenregelung der Schule Elemente enthält, die zu sehr auf die Bedürfnisse der Erwachsenenwelt zugeschnitten sind und von ihr zum Teil übernommen wurden.[2]

Laufer und Boncourt stellten anhand von Befunden über die Konzentrationsdauer fest, daß die letzten dreißig bis vierzig Minuten einer neunzigminütigen Unterrichtslektion für den Lernvorgang praktisch keine Bedeutung mehr hatten.[3] Untersuchungen über die Konzentrationsdauer belegen, daß die Konzentrationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe I bereits nach dreißig Minuten erreicht ist.

Tabelle Konzentrationsdauer in Minuten[4]

| Alter/Jahr | n. Chadwick | n. Ehrhardt |
|---|---|---|
| 5 - 7 | 15 | |
| 6 | | 10 |
| 7 - 10 | 20 | |
| 10 | | 20 |
| 10 - 12 | 25 | |
| 12 - 16 | 30 | |
| 14 | | 30 |

1 Rutenfranz, J.: Beanspruchung von Schülern - Arbeitsphysiologische Aspekte, Werkstattbericht Nr. 3, Bonn, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1977; J. Berndt, Schule aus der Sicht der Schüler: Lernort oder Arbeitsplatz?, S. 15, aus: J. Berndt, D.W. Busch, H.G. Schönwälder (Hrsg.), Schul-Arbeit, Braunschweig 1982.

2 Vgl. Bernd, J., a.a.O., S. 16.

3 Vgl. Laufer und Boncourt, zitiert in J. Berndt, a.a.O., S. 19.

4 Berndt, J., a.a.O., S. 20.

Berndt folgert hieraus, daß bereits vom 12. Lebensjahr an die Schülerarbeitszeit mit der eines Erwachsenen verglichen werden kann und daß, "unter Vernachlässigung aller lern- und motivationspsychologischen, psychosozialen und arbeitshygienischen Begleitumstände" schulisches Lernen durchaus gleichwertig zur Erwachsenenarbeit ist.[1]

Insgesamt läßt sich die individuelle Beanspruchung von Schülern durch fünf Faktorengruppen konkretisieren:

"- Die individuelle genetische Ausstattung
- die physische Konstitution
- die psychische Konstitution
- die vorausgegangene Entwicklung, und
- die Bedingungen der aktuellen außerschulischen (familialen) Sozialisation."[2]

Bezieht man auf der Grundlage eines Verhältnisses von Erfolg/Mißerfolg die Schulzeugnisse, insbesondere die versetzungsrelevanten in die dargelegten Überlegungen mit ein, so zeigt sich, daß aufgrund des nachfolgenden Zahlenmaterials - auch unter Nichtbeachtung der innerpsychischen Konfliktlage von Schülern, ihrer Rollenerwartung und Familienkonstellation - allein durch die Zeugnisnoten die Überforderungsstruktur schulischer Arbeit sichtbar wird. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes erreichten im Jahre 1977/78 über 300 000 Schüler nicht ihr Klassenziel, sie blieben sitzen. 11% oder 124 000 Schulabgänger verließen die Schule ohne einen qualifizierenden Abschluß.

Nachfolgend die Zahlen im einzelnen (siehe Tabelle, nächste Seite):

---

1 Vgl. Berndt, J., a.a.O., S. 20.

2 Berndt, J., D.W. Busch, H.G. Schönwälder (Hrsg.), a.a.O., S. 7.

Tabelle Schulabschlüsse (Statistisches Bundesamt 1980)[1]

| Anzahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluß | |
|---|---|
| Sonderschulen | 47350 |
| Hauptschulen | 66081 |
| Realschulen | 5166 |
| Gymnasien | 3500 |
| Gesamtschulen | 1992 |
| Summe | 124089 |

| Anzahl der Schulabgänger mit Hauptschulabschluß | |
|---|---|
| Sonderschulen | 5825 |
| Hauptschulen | 372532 |
| Realschulen | 12561 |
| Gymnasien | 8732 |
| Gesamtschulen | 8223 |
| Summe | 407873 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Anzahl aller Schulabgänger | 1091359 | = | 100% |
| davon ohne regulären Abschluß | 124089 | = | 11% |
| davon mit regulärem Abschluß | 967270 | = | 89%. |

Die für erhebliche Teile von Schülern in ihrer persönlichen Auswirkung defizitäre Struktur der vorliegenden Tabelle erfordert weitere Überlegungen zur spezifischen Belastungssituation von Schülern durch die Schule. Berücksichtigt man innerhalb der hier vorgestellten Gesamtüberlegungen auch einige medizinische Aspekte, so fällt auf, daß auch die körperliche Entwicklung von Schulkindern schon bei ihrem Eintritt in die Schule berücksichtigt werden sollte, da zumindest eine statistische Relevanz zwi-

1 verändert nach: Berndt, J., a.a.O., S. 22.

schen Körperentwicklung und Schulfähigkeit besteht. Untersuchungen mit Schulanfängern zeigten, daß die körperlich besser proportionierten Schüler zu 76% die Qualifikation für den Besuch eines Gymnasiums erhielten, während die weniger körperlich dominierenden Schüler nur zu 11% die gleiche Befähigung erreichten und 51% der körperlich weniger entwickelten Schüler später Sonderschulen besuchten.[1]
Lienert und Krowatz wiesen nach, daß diese Kinder folgende körperliche Ausprägungen besaßen:

"- Geringere Körpergröße,
- geringeres Körpergewicht,
- kleinerer Brustumfang
- absolut kleinerer Kopfumfang,
- relativ, d.h. bezogen auf die übrigen Körpermaße, größeren Kopfumfang (als Zeichen der einem jüngeren Lebensalter entsprechenden Körperproportionen),
- weniger bleibende Zähne und
- schlechte Ergebnisse in einem psychologischen Auslesetest."[2]

Berndt weist außerdem darauf hin, daß Probleme des Selbstwertgefühls bei körperlicher Rückentwicklung von Schülern im Rahmen der schulischen Sozialisation zu erwarten sind, die vereinzelt dazu führen, daß neben Überkompensation durch z.B. erhebliches aggressives Verhalten auch bereits Neunjährige infolge ihrer erlebten Minderwertigkeit psychiatrischer Behandlung bedürfen.[3]
Auch Nitsch geht in einer aus jüngerer Zeit stammenden Betrachtung davon aus, daß "auffälliges körperliches Verhalten"[4] Rückwirkungen auf schulische Leistungen und insgesamt kognitives Verhalten zeigt.
Es ist naheliegend, daß die bislang erfolgte alleinige Betrachtung organisatorischer und physischer Merkmale, Schul- und Lernprozesse betreffend, nicht ausreicht, das Gesamtbedingungsgefüge von Belastungssituationen darzustellen. So weist beispielsweise Luczak, in Anlehnung an die Anfänge der

---

1 Vgl. Berndt, J.: Die Bedeutung der körperlichen Entwicklung für die Belastung und Beanspruchung von Schülern, in: J. Berndt, D.W. Busch, H.G. Schönwälder (Hrsg.), a.a.O., S. 58.

2 Lienert und Krowatz, zitiert in Berndt, J.: Die Bedeutung der körperlichen Entwicklung..., a.a.O., S. 58.

3 Vgl. Berndt, J.: Die Bedeutung der körperlichen Entwicklung, a.a.O.,S.58.

4 Nitsch, K., a.a.O., S. IX ff.

Lern- und Gedächtnispsychologie nach Ebbinghaus darauf hin, daß bei Versuchspersonen das Lernen erhebliche Anforderungen an "mentale und konzentrative Funktionen"[1] stellt. Hierdurch kommt der physiologischen Betrachtung von Lernvorgängen eine erhebliche Bedeutung zu, da durch die Einbeziehung mentaler Prozesse belegt ist, daß Großhirnrinde und zentrales Nervensystem sowie andere, autoregulativ arbeitende physiologische Systeme am Lernvorgang beteiligt sind.

Die Abbildung zur physiologischen Strukturanalyse der menschlichen Informationsverarbeitung (s. Abb. 2, nächste Seite) zeigt, daß erst durch die Kenntnis neurologischer Details ein umfassender Zugang zum Lern- bzw. Verhaltensbegriff ermöglicht wird: Der nach einer Informationsaufnahme erfolgte Reiz hat nicht nur seine Entsprechung in den jeweiligen Gehirnzentren, z.B. Auge=Sehzentrum, Ohr=Hörzentrum, sondern es bestehen auch weitere Verzweigungen innerhalb des Nervengeflechtes der sogenannten 'formatio reticularis', die wesentlich für konzentrative Lernleistungen sind und gleichzeitig auch Auswirkungen auf körperliche Vorgänge, beispielsweise die Muskelspannung ('spinale Aktivierung') haben.[2]

1 Luczak, H.: Lernen als informatorisch-mentale Arbeit, in: J. Berndt, D.W. Busch, H.G. Schönwälder (Hrsg.), a.a.O., S. 30.

2 Vgl. ebenda, S. 39.

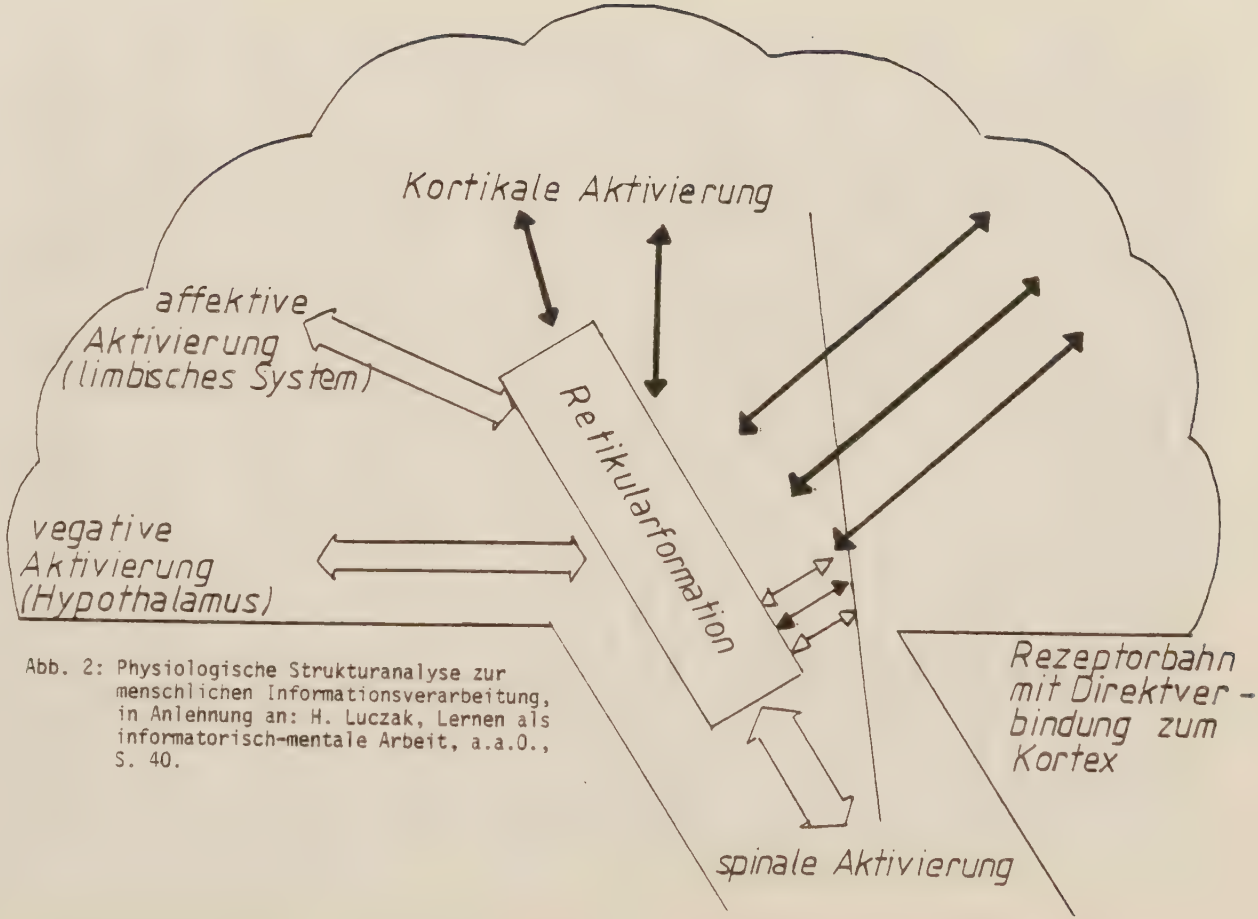



Abb. 2: Physiologische Strukturanalyse zur menschlichen Informationsverarbeitung, in Anlehnung an: H. Luczak, Lernen als informatorisch-mentale Arbeit, a.a.O., S. 40.

# 5. Physiologische und neuropsychologische Betrachtungen zum Lern- und Verhaltensbegriff

## 5.1 Einleitung

Innerhalb der Psychologie (Klinischen Psychologie) haben Konzepte, die physiologische Details mit sozialwissenschaftlich-testdiagnostischen Kriterien verbinden, Seltenheitswert. Es hat den Anschein, daß auf sozialwissenschaftlicher Seite Skepsis gegenüber Modellen vorherrscht, die sich ausschließlich an 'biologistischen Betrachtungen' orientieren. Demgegenüber tun sich Psychophysiologen schwer, psychodiagnostische Kriterien zu akzeptieren, die ohne Berücksichtigung laborwissenschaftlicher Parameter durchgeführt wurden.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die hi torische Entwicklung der Psychologie, so wurde durch W. Wundt recht früh der Versuch unternommen, physiologisch und psychologisch orientierte Wissenschaftsdisziplinen zusammenzubringen, da sie letztlich einen gemeinsamen Forschungsgegenstand besitzen: "die verhaltensrelevanten Aktivitäten des Organismus"[1]. Es kann vermutet werden, daß die bislang gering beachtete Rolle physiologischer Funktionen auch in der Pädagogischen Psychologie mit dazu beiträgt, daß der Zusammenhang seelischer Vorgänge mit neurophysiologischen Tatsachen des Nervensystems zu wenig bekannt ist, mit allen auch in der Schulpraxis zu beobachtenden Folgen.

So weist Rohracher in seiner Betrachtung zum 'Leib-Seele-Problem' bezüglich der auf Descartes zurückgehenden 'Wechselwirkungstheorie' darauf hin, daß es eine lange Zeitspanne in der Psychologie gab, sich vorzustellen, daß körperliche Vorgänge ihre psychische Entsprechung haben und umgekehrt.[2] Dem Begründer der Psychophysik, Gustav Theodor Fechner (1801-1887), kommt das Verdienst zu, die Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten zu fördern, die die Leib-Seele-Problematik als "eine und dieselbe Sache"[3] ansehen. Seeli-

1 Hellhammer, D.: Gehirn und Verhalten. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Psychobiologie, Münster 1983, S. 6.

2 Vgl. Rohracher, H.: Einführung in die Psychologie, Wien, München, Berlin 1971, S. 13.

3 Ebenda, S. 14.

sche und körperliche Vorgänge sind nicht getrennt, sie sind "koordinierte Erscheinungsweisen des Seienden, das die kausale Grundlage der Innen- wie der Außenwelt bildet, in unserem Bewußtsein..."[1].

In neuerer Zeit wurden bei der Betrachtung von Lebewesen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Phänomene beschrieben, die als materielle, organische und psychische Prozesse bezeichnet werden. Sie werden ursprünglich von der Physik, Physiologie und Psychologie untersucht, in denen sich wiederum Grenzwissenschaften gebildet haben, wie aus Abbildung 3 (nächste Seite) hervorgeht.

Die Sinnesphysiologie ist als Grenzwissenschaft zwischen Physiologie und Physik anzusehen, ihr Untersuchungsgegenstand ist der Zusammenhang zwischen Reizbereich und Erregungsvorgängen, die Psychophysik ist die Grenzwissenschaft zwischen Physik und Psychologie mit dem Forschungsschwerpunkt Reizbereich-Erleben[2] und die Neuropsychologie als dritte Grenzwissenschaft untersucht "die biologischen Grundlagen des Erlebens und Verhaltens"[3] und scheint geeignet, "fruchtbare Ansätze für die Erstellung von psychologischen Begriffen und Modellvorstellungen"[4] zu liefern.

Sieht man die letztgenannte Aussage vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen problematischen Schul- und Lernsituation, so scheint es wahrscheinlich, daß durch die Einbeziehung psychophysiologischer und neuropsychologischer Ergebnisse eine bessere Passung bislang resistenter Schulprobleme, wie Lernstörungen oder Schulangst, zu erreichen ist. Berücksichtigt man die nachfolgenden Erkenntnisse der genannten Wissenschaftsdisziplinen als 'Bausteine', so läßt sich (bei einer noch zu erfolgenden Betrachtung über die Entwicklung der menschlichen Psyche und seelischer Gesundheit) ein Konzept formulieren, das eine ganzheitlich orientierte Betrachtung der angesprochenen Problemlage ermöglicht, da kausale Zusammenhänge der Persönlichkeitsentwicklung sowohl aus physiologischer als auch psychologischer Sicht Berücksichtigung finden. Durch eine weitergehende curriculare Aufbereitung dieser 'Bausteine' ist es möglich, psychologisch-präventive Zielsetzungen zu verwirklichen und im Rahmen eines neukonzi-

1 Rohracher, H., a.a.O., S. 14.

2 Vgl. Guttman, G., a.a.O., S. 11.

3 Ebenda.

4 Ebenda.

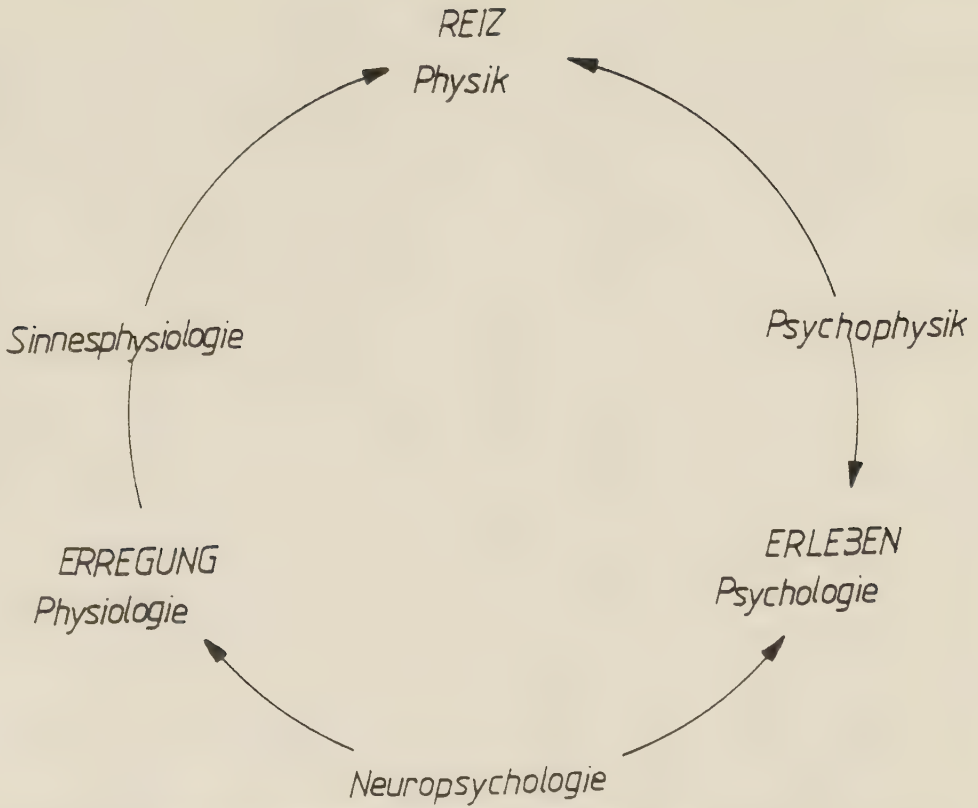



Abb. 3: Darstellung von Grenzwissenschaften innerhalb der Physik, Physiologie, Psychologie, in Anlehnung an: Guttmann, Lehrbuch der Neuropsychologie, Bern, Stuttgart, Wien 1982, S. 11.

pierten Psychologieunterrichts für die Sekundarstufe I/Hauptschule, angewandte Psychohygiene zu realisieren.

## 5.2 Physiologische Grundlagen des Nervensystems

Der Organismus steht in ständiger Wechselwirkung mit seiner Umgebung. Die jeweiligen spezifischen Organfunktionen werden durch die kleinste lebende Einheit, die Zelle, realisiert. Dem Nervensystem kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Die als Reiz wahrgenommenen Informationen der Außenwelt werden an zentraler Stelle registriert, koordiniert und entsprechend weitergeleitet.

Die Funktion des Nervensystems wird durch die Nervenzellen (Neuronen) gewährleistet. Sie ermöglichen nach Erregung oder Reizung eine blitzschnelle Weitergabe von Informationen beispielsweise zur Aufrechterhaltung komplexer Körpersysteme. Drei Zellarten sind im Nervensystem vertreten:

a) Neuronen, als die eigentlichen Nervenzellen
b) Gliazellen haben eine Stütz- und Bindefunktion und dienen der Nahrungsversorgung
c) Mikroglia-Zellen, die für den Stoffwechselabbau verantwortlich sind.[1]

Neuronen bestehen aus dem Zellkörper (Soma) und einem oder mehreren Fortsätzen. Sind die Fortsätze kurz und baumartig verzweigt, werden sie Dendriten genannt. Lange Fortsätze nennt man Neurit oder Axon. Die Aufgabe der Dendriten besteht in einer Weiterleitung von Reizen zum Körper der Nervenzelle, der Neurit hingegen leitet auftretende Reize vom Zellkörper weg.[2] Die peripheren Nerven, die aus vielen Nervenfasern bestehen, sind mit einer isolierenden Schicht versehen, der sogenannten Markscheide. Diesen myelinhaltigen Nervenfasern kommt bei Verletzungen der Nerven eine wichtige regenerative Funktion zu.[3]

---

1 Vgl. Bösel, R.: Physiologische Psychologie. Einführung in die biologischen und physiologischen Grundlagen der Psychologie, Berlin 1981, S. 236.

2 Vgl. Culclasure, D.F.: Anatomie und Physiologie des Menschen, Bd. 13, Das Nervensystem, Weinheim 1977, S. 9.

3 Vgl. ebenda, S. 13.

Man unterscheidet nach ihrer Funktion drei Arten von Neuronen:

1. afferente oder sensorische Neuronen, die von Sinnesorganen wie z.B. der Haut Impulse zum Rückenmark und Gehirn senden
2. efferente oder motorische Neuronen, die Erregungen vom Gehirn oder Rükkenmark zu den sogenannten Erfolgsorganen leiten, wie Drüsen oder Muskeln
3. Schaltneuronen (Assoziationszellen), die als Bindeglieder zwischen den sensorisch(afferenten) und den motorisch(efferenten) Nerven fungieren. Sie sind Bestandteil des Zentralnervensystems (Gehirn und Rückenmark).[1] (Abb. 4, s. nächste Seite)

Erfolgt durch eine nervöse Erregung eine neuronale Verarbeitung im Körper, so sind hieran chemische und elektrische Prozesse beteiligt. Bei einer elektrischen Reizung wird der Neurit beansprucht. Chemische Umwandlungen finden an den Schaltstellen, den sogenannten Synapsen, statt, die die eigentliche Verbindungsstelle von zwei Neuronen sind.[2]
Abbildung 5 (nächste Seite) zeigt, daß nach Auftreten einer bestimmten Reizstärke, z.B. an der Hand, dieser Reiz über die Rezeptoren der Haut in Form eines sogenannten Reflexbogens weitergeleitet wird. Ist ein bestimmter Schwellenwert hierbei überschritten, reagiert der entsprechende Nerv auf die motorische Endplatte, die als Erfolgsorgan ein Zurückziehen der Hand bewirkt. Es liegt hier ein sogenannter polysynaptischer Reflex vor, was bedeutet, daß mehrere Neuronen an einem Reflexvorgang beteiligt sind. (Beim monosynaptischen Reflex wird nur durch eine Synapse der Reiz von dem afferenten Neuron auf das efferente Neuron im Rückenmark übertragen.)[3]

Die Erregungsübertragung geschieht durch bioelektrische Prozesse in den Nervenzellen. Hierbei spielen die in Ionenform vorliegenden chemischen Elemente Natrium und Kalium eine wichtige Rolle.
Man vermutet, daß durch komplexe Prozesse an der Oberfläche von Neuronen es zu einer erhöhten Durchlässigkeit (Permeabilität) der Zellmembran kommt. Der hierdurch erfolgte Austausch von Natrium- bzw. Kaliumionen innerhalb der Nervenzelle bewirkt eine Verschiebung des elektrischen Gleichgewichts innerhalb der Zelle, die sogenannte Depolarisation.

1 Vgl. Culclasure, D.F., a.a.O., S. 20.
2 Vgl. ebenda.
3 Vgl. ebenda, S. 26, 40, 41.

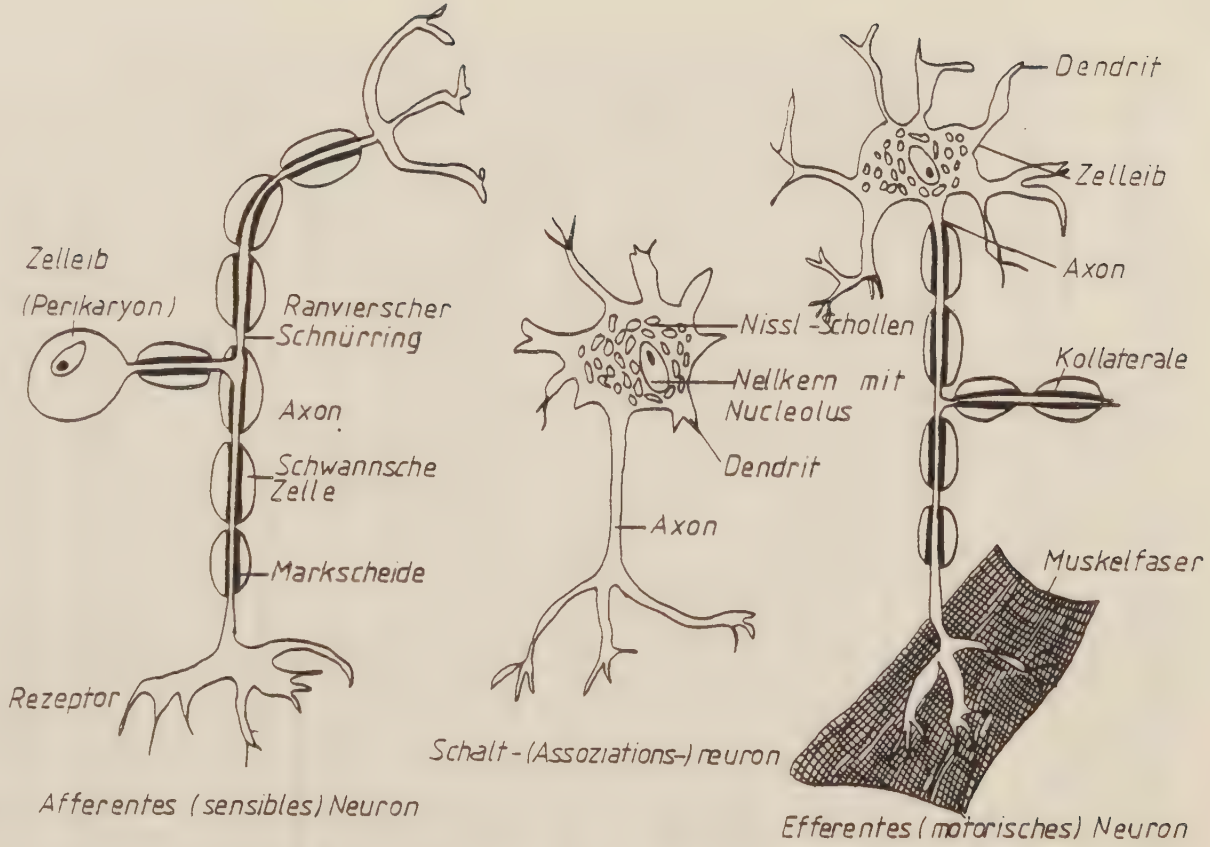



Abb. 4: Klassifikation von Nervenzellen (Neuronen), in Anlennung an: Culclasure, D.F., a.a.O., S. 19.

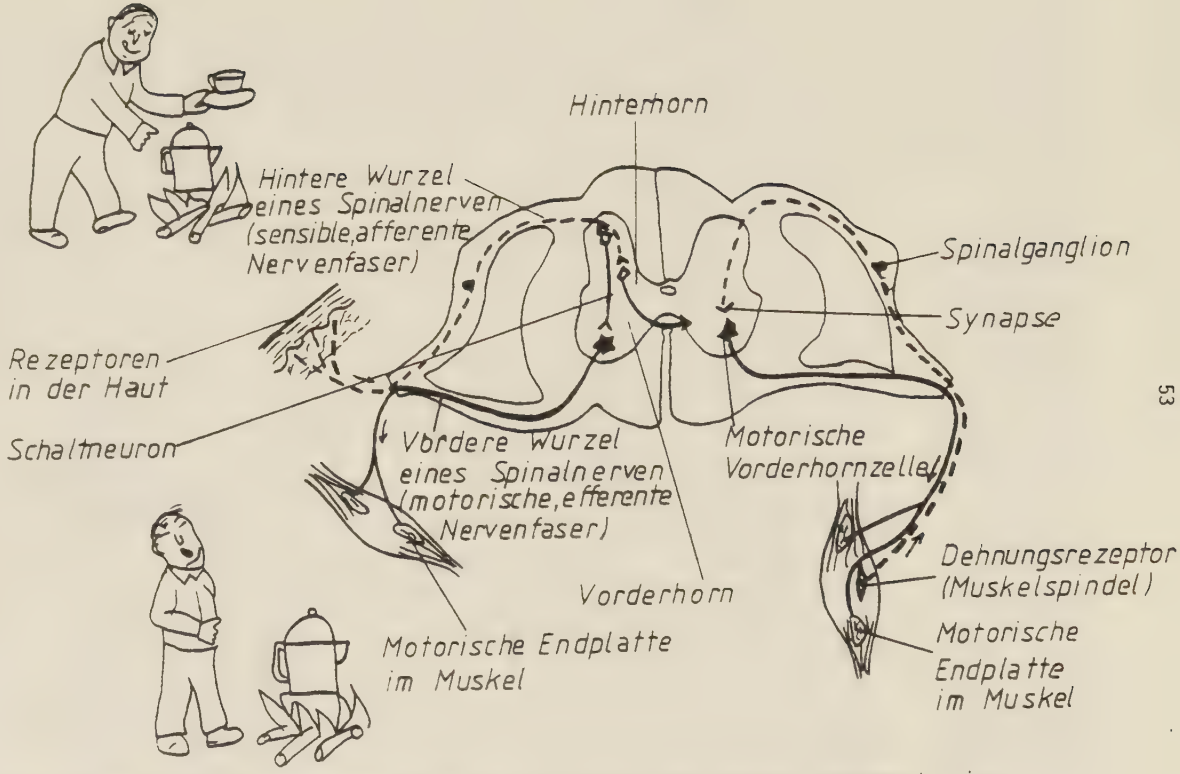



Abb. 5: Schema eines Reflexbogens und schematischer Querschnitt durch das Rückenmark, in Anlehnung an: Culclasure, D.F., a.a.O., S. 25.

In der Folge breitet sich ein elektrischer Impuls mit einer Geschwindigkeit von 1-10 m/sek. aus, je nach Stärke des betreffenden Axons. Danach tritt die sogenannte Repolarisation ein, so daß der Nerv erneut zur Erregungsleitung befähigt ist.[1]

## 5.3 Aufbau von Zentralnervensystem und Gehirn

Innerhalb der vegetativen Steuerung des Menschen spielen Zentralnervensystem (ZNS) und Gehirn eine wesentliche Rolle. Die meisten Nervenzellen des Menschen lagern in dem von Schädel- und Wirbelknochen umgebenen zentralen Nervensystem. Hierbei bezeichnet man den im Schädel liegenden Teil des ZNS als Gehirn, der andere, länglich ausgeformte Teil des ZNS wird durch das Rückenmark gebildet. Teile des Nervensystems, die außerhalb des ZNS lagern, werden als peripheres Nervensystem zusammengefaßt. Das vegetative Nervensystem, das an der Steuerung des menschlichen Stoffwechsels beteiligt ist, gehört in Teilbereichen ebenfalls zum ZNS. Andere Teile des Nervensystems, die nicht zum vegetativen Nervensystem zu zählen sind, bezeichnet man als somatisches Nervensystem. Es ist u.a. für die Steuerung der Skelettmuskulatur verantwortlich, hingegen beeinflußt das vegetative Nervensystem insbesondere die Tätigkeit verschiedener Drüsen.[2]
Zur besseren Darstellung wird das Gehirn, eine Masse von Nervengewebe, in mehrere Abschnitte unterteilt, die auch entwicklungsgeschichtlich von Bedeutung sind:

- das verlängerte Mark (Medulla oblongata)
- die Brücke (Pons)
- das Kleinhirn (Cerebellum)
- das Mittelhirn (Mesencephalon)
- das Zwischenhirn (Diencephalon)
- das Großhirn (Cerebrum).[3]

---

1 Vgl. Culclasure, D.F., a.a.O., S. 30.

2 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 119, 120, 121.

3 Vgl. Culclasure, D.F., a.a.O., S. 57.

Das *Großhirn* wird durch einen deutlichen Einschnitt in zwei Hemisphären unterteilt, die durch ein Faserbündel, das Corpus callosum, miteinander verbunden sind. Das Großhirn steuert alle bewußten Funktionen des Organismus, es ist an der Sinnaufnahme, Sprachauswertung sowie allgemein an der Analyse von Daten und Fakten beteiligt.

Das *Zwischenhirn*, aus Teilen des Thalamus und Hypothalamus bestehend, dient als Schaltstation afferenter Impulse an das Großhirn. Gefühlserregungen und Reflexbewegungen werden durch das Zwischenhirn beeinflußt, autonome Vorgänge wie Körpertemperatur, Wasserhaushalt u.a. koordiniert.

Das *verlängerte Mark*, die sogenannte Medulla oblongata, ist der lebenswichtigste Teil des Gehirns. Es hat einen unmittelbaren Anschluß zum Rükkenmark. Innerhalb des verlängerten Marks beginnt die Formatio reticularis, die in ihrer netzartigen Ausprägung sich bis in das Mittelhirn fortsetzt. Die Steuerung grundlegender Körperfunktionen wie Herzschlag, Atmung und Blutdruck gehört zu den essentielle Aufgaben dieses Gehirnteils.

Durch die *Brücke* (Pons) werden die höheren bzw. tieferen Schichten des Nervensystems miteinander verbunden.

Das *Mittelhirn* liegt über der Brücke. Es enthält die sogenannten Projektionsbahnen, deren Aufgabe die Weiterleitung von Empfindungen und Bewegungsvorgängen ist.[1]

Die vom Mittelhirn wahrgenommenen Reize (Nervenimpulse) werden im Zuge ihrer Weiterleitung auf bestimmte Teile der Hirnrinde geleitet und dort 'projiziert'. Man bezeichnet diesen Teil der Hirnrinde auch als 'motorische Projektionsgebiete'. Hierbei wird nicht eine gegenwärtige Erfahrung mit einer bereits früher gemachten Erfahrung verbunden. Dies geschieht in den 'Assoziationsgebieten' der Großhirnrinde, die als Speicher fungieren und auch eine Korrelation von Daten unterschiedlicher Zeitebenen durchführen können.

Die Zentren für die Verarbeitung von Druck- und Tastempfindungen werden als sensorische Projektionsgebiete bezeichnet, die ebenfalls in der Groß-

1 Vgl. Culclasure, D.F., a.a.O., S. 144.

hirnrinde liegen wie auch das für das Sehen zuständige visuelle Projektionsgebiet mit der zugehörigen Sehrinde.[1]
Das *Kleinhirn*, der zweitgrößte Teil des Gehirns mit Sitz im hinteren Teil des Großhirns, ist für alle Impulse und Nachrichten aus den Sinnesorganen zuständig. Es hat eine integrative und koordinierende Funktion für alle gewollten und automatischen Muskelbewegungen.[2]

Besondere Bedeutung kommt in dieser Aufstellung dem Thalamus und seinem im unteren Teil des Thalamus befindlichen Hypothalamus zu. Hier werden, in Wechselwirkung mit dem limbischen System, Informationen emotional geprägt und zu den Projektionsgebieten im Großhirn weitergeleitet. Rein/Schneider führen an, daß mit gebotener Vorsicht angenommen werden kann, daß die hypothalamischen Zentren von entscheidender Bedeutung für emotionale Äußerungen sind.[3] Neuere, experimentell ausgerichtete Untersuchungen, wie die bei Hellhammer angeführten, verstärken diese Annahme.[4] Außerdem übernimmt der Hypothalamus Steuerung und Rückmeldefunktionen des vegetativen Systems, des Stoffwechsels und des wichtigen Hormonhaushalts. Bösel ordnet dem Thalamus die Funktion eines "Sekretariats" für das Großhirn zu.[5]

## 5.4 Hormonale Steuerung

Neben dem Nervensystem sind die Hormone das zweite wichtige Steuersystem zur Koordinierung aller Tätigkeiten der Organe untereinander. Bereits 1849 wurde erstmals der Nachweis über die Wirksamkeit hormoneller Substanzen im Tierversuch experimentell erbracht.[6]
Hormonelle Regelkreise sind an allen Lebensprozessen und somit auch an Lern- und Verhaltensäußerungen des Menschen beteiligt. Sie wirken im Organismus nicht lediglich prozeßsteuernd, mit zeitweiser Ausschüttung innerhalb des

---

1 Vgl: Culclasure, D.F., a.a.O., S. 83, 86, 88.

2 Vgl. Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, Stuttgart 1975, S. 22.

3 Vgl. Rein, H., M. Schneider: Einführung in die Physiologie des Menschen, Berlin/Heidelberg/New York 1971[16], S. 443.

4 Vgl. Hellhammer, D., a.a.O., S. 243, 244.

5 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 202.

6 Vgl. Guttmann, G., a.a.O., S. 110.

Blutkreislaufs, z.B. bei Gefahrenmomenten, sondern sind als "aktives Steuersystem" anzusehen, "das in nahezu jeden Vitalprozeß eingreift"[1].
Hormone werden im Organismus von speziellen Zellen gebildet, die sich innerhalb spezialisierter Organe, den endokrinen Drüsen, zusammenschließen. Über den Blutweg erfolgt die Verteilung der Hormone. Die Anzahl der bekannten Hormone liegt bei über fünfzig. Chemisch stammen Teile der Hormone von bestimmten Aminosäuren ab, wie das Adrenalin. Aus Cholesterin, dem Endprodukt des Fettstoffwechsels, werden die Steroidhormone gebildet, denen u.a. auch innerhalb der biologischen Rhythmen eine bestimmte Funktion zuerkannt wird.

Für die weiteren Überlegungen sind die Hormone des Nebennierenmarks, der Nebennierenrinde sowie, eingeschränkt, auch Hormone der Hypophyse wichtig. Die wichtigsten *Hormone des Nebennierenmarks* sind die Katecholamine Adrenalin und Noradrenalin. Ihre Hauptfunktion liegt in einer Vorbereitung des Organismus auf Gefahrensituationen, sie bewirken eine Aktivierung der Herz- und Muskelfunktion bei gleichzeitiger 'Abschaltung' nebengeordneter Systeme. Adrenalin wirkt hierbei auf den Herzmuskel und das ZNS, während Noradrenalin ein Zusammenziehen der Gefäße bewirkt.[2]
Die *Hormone der Nebennierenrinde*, die Cortisteroide mit den wichtigsten Vertretern Cortisol und Cortikosteron, werden als 'Streßhormone' bezeichnet. Sie wurden bereits 1936 von Selye als sogenannte 'Stressoren' benannt, hormonelle Stoffe, die letztendlich einen Zustand herbeiführen, der 'Streß' genannt wird und im Organismus eine Notreaktion bewirkt.[3] Aus physiologischer Sicht ist 'Streß' eine Reakton, die erfolgt, wenn Stressoren längere Zeit auf den Organismus einwirken und dieser mit einem Syndrom reagiert, das Selye das "allgemeine Anpassungs-Syndrom AAS oder General Adaption Syndrom GAS genannt hat"[4].
Das Adrenocortikotrope Hormon ACTH, das in der Hypophyse gebildet wird, entfaltet seine Wirkung innerhalb des ZNS. Es ist an Erregungsprozessen beteiligt und nimmt Einfluß auf das Vermeidungslernen. Gemeinsam mit dem

1 Guttmann, G., a.a.O., S. 111.
2 Vgl. ebenda, S. 118.
3 Vgl. ebenda, S. 126.
4 Ebenda.

Melanotropin (MSH), das ebenfalls in der Hypophyse gebildet wird, beeinflußt es die Motivation.[1]

Von den *Hormonen der Hypophyse* ist neuerdings das im Hypothalamus gebildete Vasopressin aus neuropsychologischer Sicht stärker beachtet worden. Tierversuche an Ratten ergaben, daß Vasopressin, ursprünglich für Prozesse innerhalb der Niere verantwortlich, auch Auswirkungen auf das Langzeitgedächtnis hat.[2]

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik interessieren besonders die Funktionen von Hormonen bei der Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen, bei der Anpassung von Verhaltensprozessen in der Umwelt, sowie ganz besonders beim Denken und Lernen unter belasteten Situationen. Nachfolgend wird deshalb versucht, die bislang angeführten neuropsychologischen und neurophysiologischen Grundtatsachen im Zusammenhang mit ihrer hormonellen Steuerung bei den angeführten Verarbeitungsprozessen darzustellen.

## 5.5 Hormonelle und physiologische Reaktionen beim Denken und Lernen in Belastungssituationen (Streß)

Bei der Wahrnehmung eines Streßreizes wird über bestimmte Gehirnbahnen vor allem der Sympathikus sowie die Hypophyse aktiviert. Der Sympathikus veranlaßt mit seinem Impuls das Nebennierenmark, seine Hormone Adrenalin und Noradrenalin ins Blut auszuschütten. Das Hypophysehormon ACTH (adrenocorticotropes Hormon) regt auf seinem Weg über die Blutbahn in der Nebennierenrinde die Ausschüttung des sogenannten Streßhormons Hydrocortison an. Hierdurch wird einmal die Herz- und Kreislaufsituation im Sinne einer Notfallreaktion aktiviert, gleichzeitig aber auch der Kontakt der Nervenzellen durch die Freisetzung von Adrenalin und Noradrenalin eingeschränkt.[3]

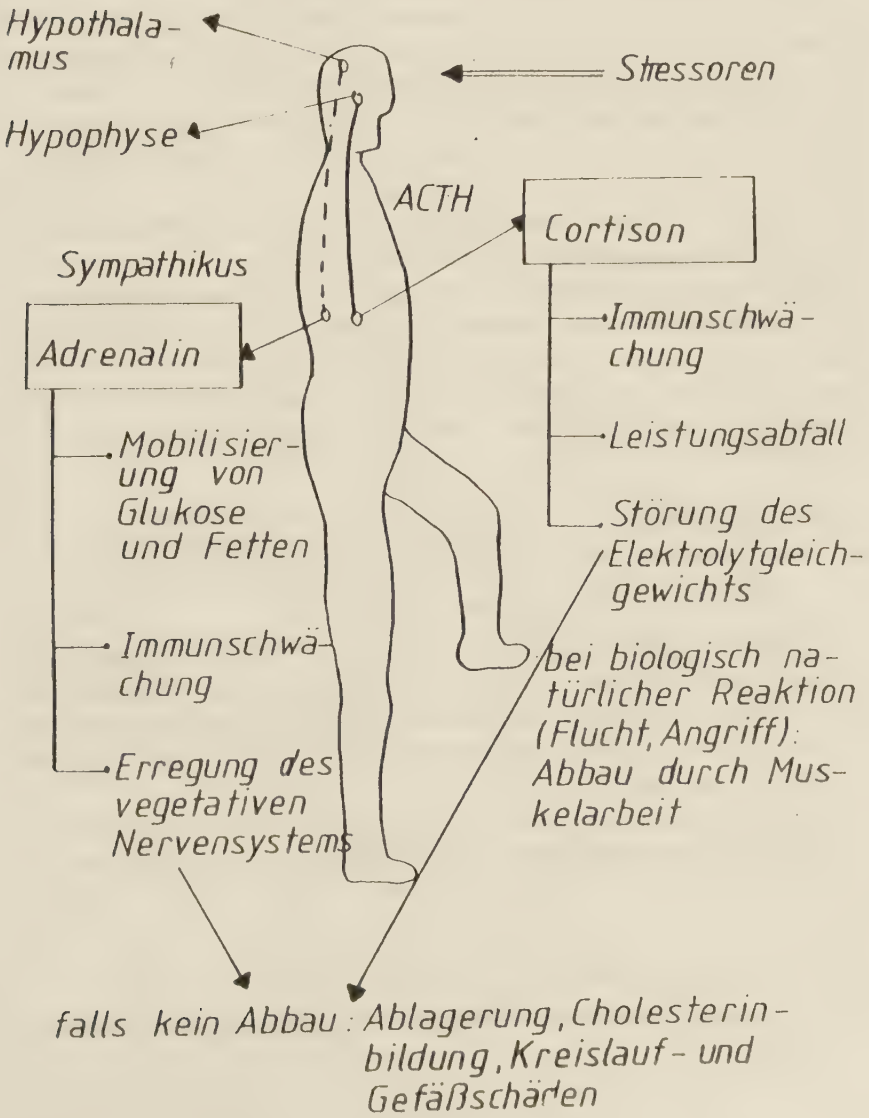
Abbildung 6 (s. nächste Seite) zeigt die Situation des Organismus infolge Streßbelastung. Durch Einwirkung sogenannter Stressoren erfolgt die Aktivierung des Hypothalamus und der Hypophyse. Die Hormone Adrenalin und Nor-

1 Vgl. Guttmann, G., a.a.O., S. 148.

2 Vgl. ebenda.

3 Vgl. Vester, F.: Hormone und die Umwelt des Menschen, in: Die Kapsel 31, Eberbach/Baden 1973, S. 1361 ff.

Abb. 6: Die Reaktion des Organismus infolge Streßbelastung, in Anlehnung an: Winkel, G., Humanethologie und Schulorganisation, Köln 1979, S. 87.



adrenalin sowie Cortison werden ausgeschüttet. Ist keine Möglichkeit des 'biologischen Abbaus' des hormonellen Oberschusses vorhanden (Flucht, Angriff), wie in der Schulsituation üblich, treten als mentale Störgröße Lernblockaden und als somatische Reaktion Gefäßschäden auf.
Adrenalin und Noradrenalin sind Gegenspieler von Transmittern, die als biochemische Kontaktbereiter Impulse der Nervenzelle weiterleiten. Durch emotionale Prozesse wie Angst und Streß werden sie im Organismus freigesetzt, blockieren bzw. neutralisieren die weitere Zufuhr von Transmittern wie Acetylcholin und blockieren somit den Kontakt der Nervenzellen untereinander.
Abbildung 7 (s. nächste Seite) zeigt, daß Acetylcholin als Transmitter innerhalb des parasympathischen Nervensystems 'eingelagert' ist. Im Sympathikus lagern die Transmitter Adrenalin bzw. Noradrenalin. Überträgt nun eine Nervenzelle des Parasympathikus (PN1) eine Erregung auf eine andere Nervenzelle (NZ2), wie es bei Lernvorgängen der Fall ist, so kann eine mit der NZ2 ebenfalls verbundene andere Nervenzelle des Sympathikus SN1, wo Adrenalin als Transmitter wirkt, eine aufhebende oder blockierende Wirkung zeigen.[1]

> "Wenn sowohl PN 1 als auch SN 1 Kontakt zu NZ 3 aufnehmen, so führt dies im Fall eines Adrenalinüberschusses etwa bei starkem Streß zum Kontakt der rechten Synapse, der Adrenalinüberschuß blockiert aber die linke Synapse. Der Übergang von PN 1 nach NZ 2 ist damit unterbrochen."[2]

Die zusammenfassende Betrachtung der Auswirkungen von Streßsymptomen läßt erkennen, daß der Organismus erhebliche physiologische Anstrengungen aufwenden muß, um einen entwicklungsgeschichtlich determinierten Zustand, der ursprünglich der Erhaltung der Art diente und biologisch ausagiert werden konnte, zu bewältigen.
Von der Lernblockade über Konzentrationsstörungen bis hin zu Gefäßschäden reicht das Negativspektrum der heutigen Auswirkung von Streß auf den Organismus.

---

1 Vgl. Winkel, G.: Humanethologie und Schulorganisation, Köln 1979, S.88.
2 Ebenda.

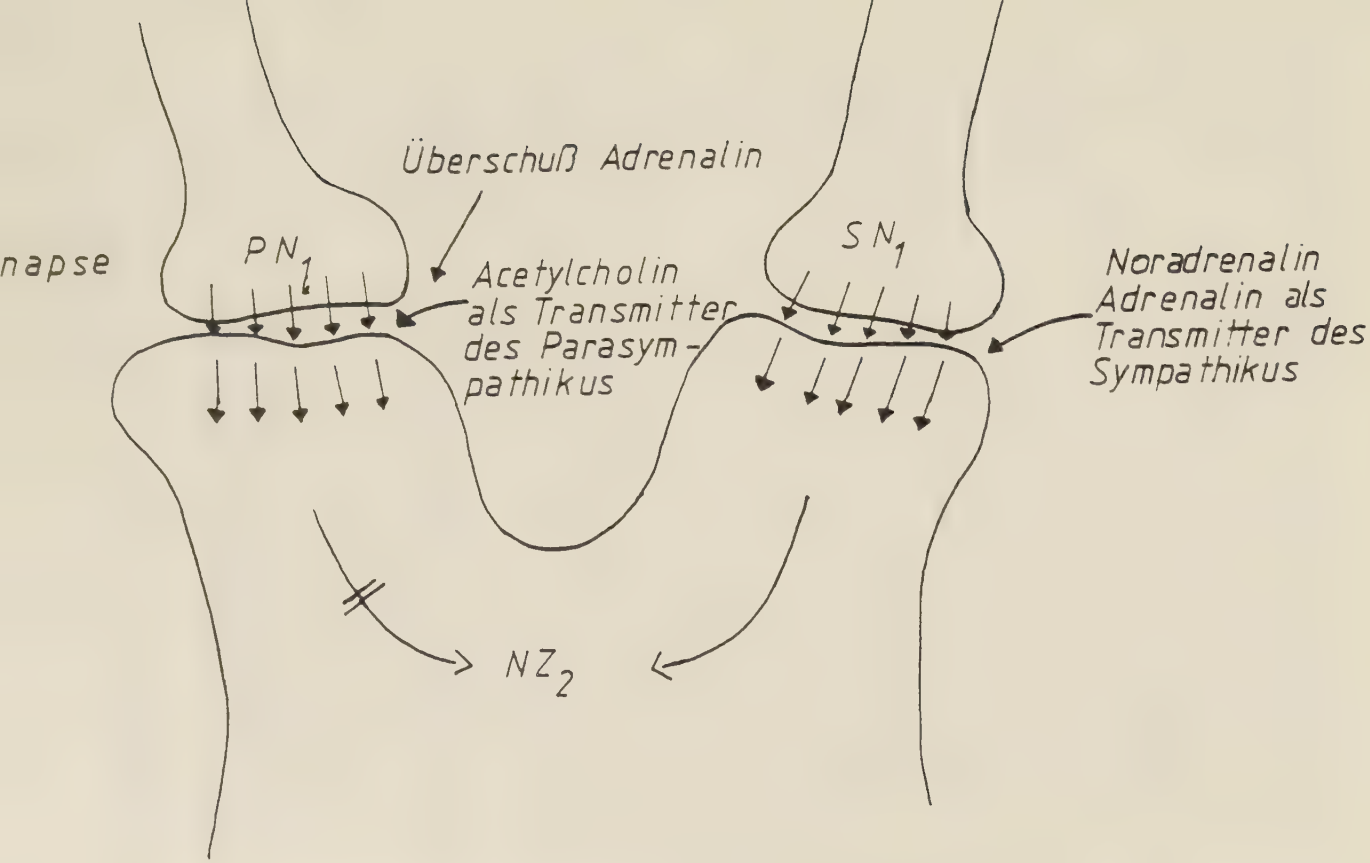



Abb. 7: Adrenalin-Blockade, in Anlehnung an: Winkel, G., a.a.O., S. 89.

Die enge Verbindung des vegetativen Nervensystems mit den inneren Organen des Körpers (fördernd bzw. hemmend) wird in Abbildung 8 (s. nächste Seite) schematisch angedeutet. Erfolgt durch Streßeinwirkung eine Veränderung des hormonellen Status im Organismus, ist ein erneuter Kontakt und eine weitere Verbindung der Nervenbahnen untereinander nicht möglicht. Denken und Lernen sind blockiert und können aus physiologischen Gründen nicht mehr stattfinden.[1] Hiervon sind auch diejenigen Systeme betroffen, die als "Short Term Memory STM" und "Long Term Memory LTM"[2] bezeichnet werden, welche bei Lernvorgängen eine wichtige Rolle spielen.
Wie bereits geschildert, werden die Informationen aus der Umwelt in den Zellen der Sinnesorgane in Nervenimpulse umgewandelt. Sie finden ihren Weg ins Gedächtnis über die erste Stufe des Kurzzeitgedächtnisses, wo sie als elektrische Schwingungskreise im Gehirn zirkulieren, wenn sie nicht durch besondere Aufmerksamkeit mit vorhandenen Vorstellungen verknüpft werden und ins Langzeitgedächtnis übergehen.[3]
Kennzeichnend für das Kurzzeitgedächtnis ist die Möglichkeit, Informationen nach einer Lernsequenz sofort abrufen zu können.[4] Die anschließende Weiterleitung in das Langzeitgedächtnis mit Speicherung der Information bzw. des Lernvorgangs ist abhängig von einem Aktivierungsgrad, der sich durch das Elektroencephalogramm (EEG) nachweisen läßt. Die durch Streßeinwirkung erfolgenden Stoffwechselveränderungen im Gehirn, "wie die mangelhafte Versorgung der Ganglienzellen mit Glucose und Sauerstoff"[5] haben zur Folge, daß sich Gedächtnisspuren nicht einlagern können (Bildung sog. 'Engramme') und Lernen aus physiologischen Gründen verhindert wird.[6]

Es bleibt festzustellen, daß Hormone im Wechselspiel mit dem Gesamtorganismus, dem Gehirn und Zentralnervensystem, erhebliche Auswirkungen auf das Denken, Lernen und Verhalten des Menschen haben. Auswirkungen, die

1 Vgl. Winkel, G., a.a.O., S. 90.

2 Guttmann, G., a.a.O., S. 370.

3 Vgl. Hülshoff, F., R. Kaldewey: Training. Rationelles Lernen und Arbeiten, Stuttgart 1979[4], S. 14.

4 Vgl. Laudien, H.: Physiologie des Gedächtnisses, Heidelberg 1977, S. 44. 47.

5 Ebenda, S. 56.

6 Vgl. ebenda.

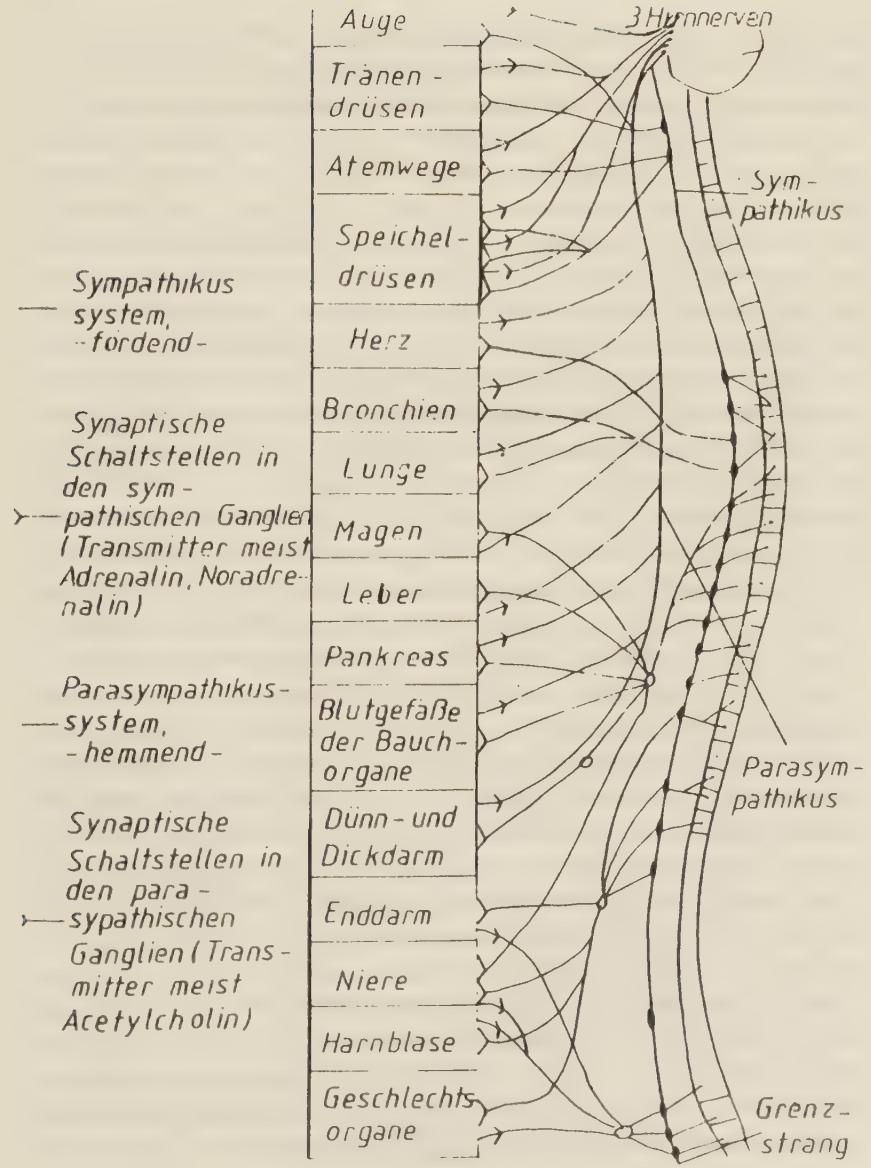



Abb. 8: Einfluß des vegetativen Nervensystems auf den Organismus, in Anlehnung an: Winkel, G., a.a.O., S. 89.

zum Teil genetisch-entwicklungsgeschichtlich im Menschen verankert sind und willentlich nur zum Teil beeinflußt werden können.
Pädagogische Strategien, fachdidaktische Implikationen, eindimensional operierende Curricula, die aus Unkenntnis des hier Dargestellten die psycho-physiologischen Anforderungen nicht berücksichtigen, lösen ungewollt durch ihre Handlungsanweisungen Reaktionen aus, an denen eine psychisch labile Lerngruppe irgendwann scheitern mußt. Es kann vermutet werden, daß die bisher auch von der Psychologie nur vereinzelt vorgenommene Einbeziehung hormoneller und physiologischer Vorgänge sehr stark dazu führt, daß Schulunlust und Schulmüdigkeit auch biologische Gründe hat. Eine überzogene Fachbuchsprache, ein problematisches Wissenschaftsverständnis von Unterricht (Dominanz des Kognitiven) erzeugen eine Dauerbelastung, auf die eine labile Lerngruppe infolge hormoneller Reaktion nur noch mit Schulmüdigkeit reagieren kann.
Frustrations- als auch Erfolgserlebnisse sind immer auch von hormonellen Reaktionen begleitet und demzufolge auch im Unterricht zu berücksichtigen. Die immer noch zahlreichen, an einem Idealbild der menschlichen Entwicklung orientierten Entwicklungspsychologien mit deutlicher Ausklammerung genetisch bestimmter physiologischer und hormoneller Details verkennen demzufolge die komplexen Regelvorgänge menschlicher Reifung und schaffen somit beispielsweise innerhalb der Lehrerausbildung eine Situation, die später als 'Praxisschock' bezeichnet wird, in Wirklichkeit jedoch lediglich als zunächst physiologisches Wissensdefizit von Menschen angesehen werden muß. Die immer noch vorzufindenden Stufen- bzw. Phasenlehren, aber auch andere Darstellungen, wie die von Oerter, betonen zwar das Vorhandensein eines endokrinen Systems und demzufolge auch eine "trotzhafte und affektive Komponente"[1] des Heranwachsenden, ohne jedoch den biologischen Grundbedingungen tatsächlich Rechnung zu tragen.
Eine lediglich deskriptiv vorgetragene Darstellung von Entwicklungsstufen ohne biologisch-hormonelle Relevanz leistet einer Lehrer-Schüler-Betrachtung Vorschub, die nie effektiv sein kann. So mag z.B. die Ausklammerung der hormonellen Situation des Heranwachsenden für angehende Lehrer eine Lernerleichterung darstellen, hinsichtlich der tatsächlichen Bedeutung

1 Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1973[13], S. 21.

z.B. der Sexualhormone auch für das Denken und Lernen (Lernblockade durch optische Reize bereits auf dem Weg zur Schule oder innerhalb der Klasse) leisten sie dem von Schulpraktikern immer wieder beklagten 'heimlichen Lehrplan' Vorschub.

## 5.6 Biologische Rhythmen

Bezieht man weitere physiologisch relevante Überlegungen hinsichtlich der Belastung von Schülern mit ein, so stößt man auf den wichtigen Bereich der biologischen Rhythmen. Allseits bekannt ist der im Jahresverlauf zu beobachtende Rhythmus der Natur. Parallel hierzu findet man innerhalb der menschlichen Entwicklung das Vorhandensein von Rhythmen, die gerade auch für den Heranwachsenden zahlreiche Probleme mit sich bringen. So unterliegen beispielsweise weibliche Schüler mit Beginn ihrer Periode erheblichen Hormonschwankungen, die Auswirkungen auf das Lernen haben können.

Die in der sogenannten Regio praeoptica des Hypothalamus gebildeten gonadotropen Hormone, von denen Östrogene (Östradiol) und Gestagene (Progesteron) allgemein bekannt sind, bewirken nach Eintritt der Geschlechtsreife eine im 28tägigen Rhythmus wiederkehrende Ausschüttung der genannten und auch noch anderer Hormone.[1] Wenngleich neuere Untersuchungen zu psychischen und verhaltensmäßigen Wirkungen zu belegen scheinen, daß Veränderungen im Leistungsbereich nicht so deutlich sind, muß aus der Gruppenbeobachtung der täglichen Schulpraxis heraus angemerkt werden, daß zumindest bei jüngeren Schülerinnen erhebliche Ausfallerscheinungen im Unterricht zu beobachten sind. Gleichzeitig wurde auch immer wieder versucht, dem 28tägigen weiblichen Rhythmus einen entsprechenden männlichen Rhythmus gegenüberzustellen.
Dem Mediziner Fließ und dem Wiener Psychologen Swoboda kommt das Verdienst zu, Begründer der Periodizitätslehre zu sein. Auch Sigmund Freud führte in diesem Zusammenhang einen Briefwechsel mit den beiden Wissenschaftlern. Während Fließ anhand systematischer Reihenuntersuchungen in seiner medizinischen Praxis zu Beobachtungen kam, die insbesondere bei vielen Kinder-

1 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 181.

erkrankungen zu seiner These vom Einfluß periodischer Gesetzmäßigkeiten führte, hatte Swoboda es sich zur Aufgabe gemacht, die offensichtlichen Schwankungen der Psyche näher zu untersuchen. Beide gelangten im Rahmen ihrer unterschiedlichen Betrachtungen zu dem mittlerweile bekannten 23-Tage-Rhythmus, der dem 28-Tage-Rhythmus gegenübersteht.[1]

Die hier bald ansetzende Kritik bezog sich im wesentlichen auf das methodisch-mathematische Vorgehen von Fließ. Neurophysiologische Untersuchungen der letzten Zeit belegen unstrittig, daß periodische Gesetzmäßigkeiten das menschliche Leben beeinflussen. Bösel führt an "es gibt physiologische Prozesse, die mit der Jahreszeit korreliert sind"[2] und hebt hier insbesondere die Anfälligkeit verschiedener organischer Erkrankungen (Virusinfektionen, Herzanfälle) bis hin zum deutlichen Ansteigen der Selbsttötungsrate hervor.[3]

Bereits in der klassischen chinesischen Philosophie wurde unter Einbeziehung der beiden polaren Urkräfte des Menschen (Yang und Yin, das Licht und das Dunkel) aufgezeigt, daß es eine Tagesperiodik des menschlichen Verhaltens gibt.[4] Mittels einer sogenannten 'Organuhr' versuchte man hier nicht nur physiologische Aspekte zu berücksichtigen, sondern bezog auch allgemeine Verhaltensorientierungen des Menschen in diese Betrachtungen mit ein. Stiefvater führt hierzu aus, daß "die Synchronisierung exogener periodischer Wirkungen und endogener rhythmischer Aktivität (...) regulativ auf seelische und körperliche Abläufe"[5] wirkt.

Innerhalb der westlichen Hemisphäre wurde bereits in den dreißiger Jahren von A. Jores der Versuch unternommen, die Auswirkungen eines biologischen Rhythmus auf den Menschen physiologisch zu interpretieren:

> "Die Tagesperiodik des Menschen ist ein vielfach voneinander abhängiger endokrin-vegetativ gesteuerter Vorgang, der zum Teil endogen durch eine 'innere Uhr', zum Teil durch terrestrische und extraterrestrische Vorgänge reguliert wird. Unter den extraterrestrischen Vorgängen kommt dem Wechsel von

---

1 Vgl. Appel, W.A.: Biorhythmik, München 1979[6], S. 22 ff.

2 Bösel, R., a.a.O., S. 181.

3 Vgl. ebenda.

4 Vgl. Stiefvater, E.W.: Die Organuhr, Heidelberg 1974[3], S. 12.

5 Ebenda, S. 40.

Licht und Dunkelheit, der in erster Linie die Tätigkeit der Hypophyse beeinflußt, eine besondere Bedeutung zu."[1]

Bei Kleinkindern wurde durch Hellbrügge nachgewiesen, daß sich innerhalb der ersten 6 Lebenswochen die ersten wenigen oder schwachen Rhythmen beim Säugling entwickeln bzw. festigen. Sie beeinflussen hier Zellteilungen, Urinausscheidungen, den elektrischen Hautwiderstand sowie die Pulsfrequenz und haben Einfluß auf Veränderungen innerhalb verschiedener Blutwerte. Weitere Untersuchungen an älteren und schulpflichtigen Kindern belegen, daß physiologische Meßdaten zur Rhythmenlage des menschlichen Körpers (Hormonstatus, hier insbesondere die Nebennierenhormone, Enzyme, Blutwerte, Blutdruck und Körpertemperatur, Menstruationszyklus, Nervenfasererregungen u.v.m.) eine unmittelbare Beziehung zur Leistungs- und Aufnahmefähigkeit von Schulkindern besitzen.[2] Die in Abbildung 9a und 9b (s. nächste Seiten) gezeigte tageszeitliche Veränderung physiologischer Abläufe in Verbindung mit der Rechengeschwindigkeit bei elfjährigen Schülern zeigt anschaulich die Bedeutung physiologischer Daten für die allgemeine Leistungsbereitschaft von Schülern. Es zeigt sich, daß die Spitzenwerte von Pulsfrequenz, Hautwiderstand, Blutdruckamplitude sowie Blutzucker sich in etwa auf der gleichen Höhe bewegen wie die Spitzenwerte im Tagesgang der Rechengeschwindigkeit.

Zusammenfassend läßt sich durch die angeführten Daten belegen, daß die von Schülern erbrachten Leistungen tagesperiodischen Schwankungen unterliegen, die wiederum unmittelbaren Einfluß auf die jeweilige physiologische Leistungsfähigkeit des einzelnen Schulkindes haben.

## 5.7 Entspannungstechniken

Die bislang geschilderten Funktionsabläufe stellen physiologsch gesehen einen Prozeß dar, der vom Körper eine gewisse Energiebereitstellung erfordert. Die gleiche Energiemenge muß aufgewandt werden, wenn lediglich infolge einer Erwartungshaltung des Individuums der Eindruck entsteht,

---

1 Stiefvater, E.W., a.a.O., S. 7.

2 Vgl. Winkel, G., a.a.O., S. 64 ff.

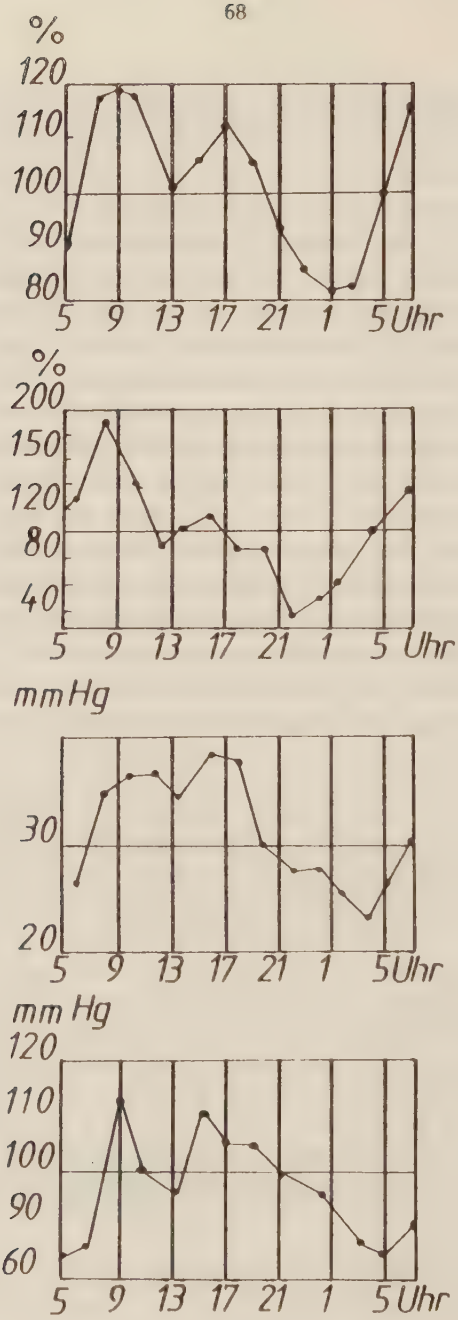



Abb. 9a: Physiologisches Tagesprofil mit den Parametern (von oben nach unten): Pulsfrequenz, Hautwiderstand, Blutdruckamplitude, Blutzucker bei Schülern (Untersuchungen von Hellbrügge), in Anleh-

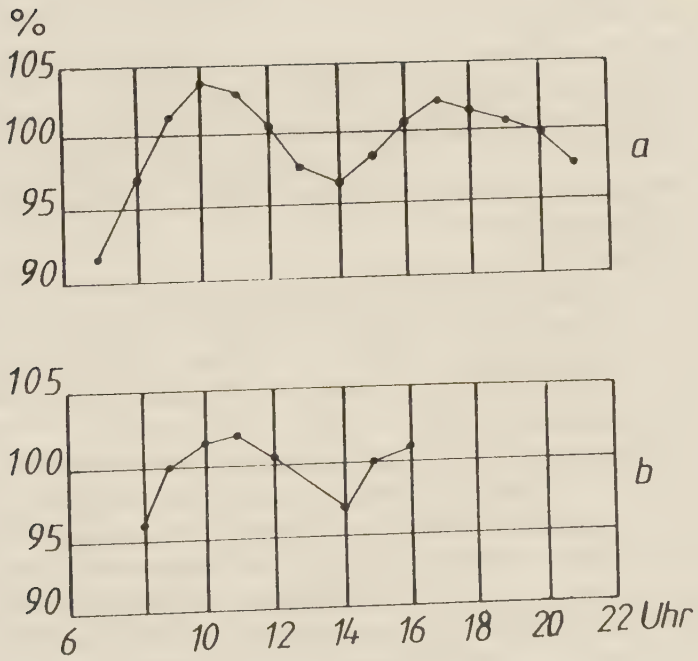



Abb. 9b: Tagesprofil Rechengeschwindigkeit bei elfjährigen Schülern (Untersuchungen von Rutenfranz und Hellbrügge), in Anlehnung an: Winkel, G., a.a.O., S.71.

daß es zu einer Belastungssituation kommen kann. "Dies sind dann Phänomene, die man bereits als psychische Belastung ansieht (...), damit können energiebereitstellende Prozesse selbst zur Belastung werden."[1]
Gerade für den schulischen Bereich ist es bedeutsam, der unübersehbaren hohen inneren Grundspannung von Schülern nahezu aller Altersstufen zu begegnen, damit der eigentliche Lernprozeß überhaupt erst erfolgen kann.
Erst in jüngster Zeit konnte neuropsychologisch-experimentell nachgewiesen werden, daß beispielsweise durch gezielt eingesetztes Reinforcement im vegetativen Bereich an sich 'harte', physiologisch abgesicherte Meßdaten wie Speichelfluß, Pulsfrequenz, Magenperistaltik, Nierenausscheidung und auch hirnelektrische Aktivitäten beliebig geformt und verändert werden können. So wiesen Di Cara und Miller nach, daß durch Reinforcement nicht nur globale Funktionsänderungen innerhalb autonomer System erfolgen können, sondern daß darüber hinaus recht spezifische Verhaltensweisen wie beispielsweise unterschiedliche Durchblutungsintensität im rechten oder linken Ohr beeinflußt werden.[2]
Mittels physiologischer Kennwerte (Biofeedback-Technik) konnte Trimmel belegen, daß EEG-kontrollierte Personen in der Lage sind, willentlich in den sogenannten Alpha-Zustand zu gelangen, einem Bewußtseinszustand, der von Probanden als angenehm empfunden wird und gehirnelektrisch im Bereich zwischen 8 und 12 Hertz liegt.[3]
Für den schulischen Bereich bedeutsam sind Verfahren, die geeignet sind, im Sinne einer Selbstkontrollmethode zu arbeiten bei gleichzeitiger Wirksamkeit des oben beschriebenen Alpha-Zustandes zur Verringerung großer Anspannung. Weiter ist bedeutsam, daß die den Schülern an die Hand gegebenen Verfahren, beispielsweise im Rahmen des Psychologieunterrichts, eine unbestrittene physiologisch-experimentelle und auch psychologische Relevanz besitzen sollten, die den nichttherapeutischen und doch psychohygienisch wirksamen Charakter betonen.
Die im Menschen schon in frühen Jahren angelegte Fertigkeit, verinnerlichtes Handeln ohne äußere Begleiterscheinung gleichsam vor einem inneren Auge als risikofreies Probehandeln durchzuführen, wird durch 'Imagery'

---

1 Bösel, R., a.a.O., S. 111f.

2 Vgl. Di Cara und Miller, zitiert nach Guttmann, G., a.a.O., S. 292.

3 Vgl. Trimmel, zitiert nach Guttmann, G., a.a.O., S. 293.

oder 'mentales Trainig' genannte Verfahren intensiviert. Guttmann führt, gestützt auf neuere empirische Untersuchungen, an, daß 'Imagery' bzw. 'mentales Training' "für die Humanpsychologie größte Bedeutung besitzt" (und) "auch für die angewandte Psychologie wichtig sein dürfte"[1].

> "Die Bedeutung des verinnerlichten Probehandelns besteht also nicht nur darin, daß es anstelle eines Realverhaltens eingesetzt werden kann, um Verhaltensalternativen zu erproben; bis zu einem gewissen Grad sind vielmehr diese beiden Verhaltensbereiche sogar kompatibel und erwünschte Veränderungen im Realbereich können durch ein Training im Vorstellungsbereich erzielt werden."[2]

Damit ist der psychologisch-präventive Charakter dieses Verfahrens belegt, das ganz besonders im schulischen Raum zur Selbstwertstabilisierung junger Menschen beitragen kann und das eine wirksame Hilfe in persönlichen Krisensituationen von Schülern darstellt.
Baumhackl und Winkler (1974) führen zur Effizienz des mentalen Trainings an, daß entscheidend für den Erfolg des Verfahrens die Fähigkeit einer Person ist, sich bildwirksam etwas vorstellen zu können.[3] Auf die Schule bezogen bedeutet das eine besonders sorgfältige methodische Strukturierung geeigneten Bildmaterials unter gleichzeitiger Berücksichtigung sowohl mediendidaktischer als auch hier vorgestellter physiologischer Grundsätze.[4]

Das mediative Training entfaltet seine Wirkung im Hypothalamus, dem Zentrum aller vegetativen Prozesse des Körpers. Die Differenzierung des vegetativen Nervensystems in zwei Teilsysteme, dem Sympathikus und dem Parasympathikus mit seinen über den gesamten Körper verteilten Schaltstellen, den sogenannten Ganglien, bewirkt letztlich die vom Organismus in der Regel angestrebte Balance bzw. Homöostase.[5]
Leistungsanspannungen durch das sympathische System werden von dem antagonistisch angelegten Parasympathikus ausgeglichen, verlangsamt und insgesamt ruhigen Intervallen zugeführt.

1 Guttmann, G., a.a.O., S. 294.

2 Ebenda.

3 Vgl. Baumhackl und Winkler, zitiert nach Guttmann, G., a.a.O., S. 295.

4 Vgl. Laudien, H.: Physiologie des Gedächtnisses, Heidelberg 1977, S. 24, 55, 97.

5 Vgl. Peter, B., W. Gerl: Entspannung, München 1981, S. 50 f.

Zahlreiche physiologische Untersuchungen belegen, daß durch mediative Techniken und die damit verbundene Reizeinschränkung im Stammhirn sich unterschiedliche Parameter wie Herz- und Atemfrequenz, Blutdruck, Muskelspannungen sowie Schweißdrüsenaktivität verringern.[1]

Bei der Betrachtung von Entspannungstechniken wird in aller Regel immer auch ein Verfahren genannt, das von dem Berliner Neurologen J.H. Schultz entwickelt wurde und als autogenes Training weithin bekannt ist. Im Gegensatz zur mediativen Technik des mentalen Trainings ist das bestimmte kognitive Denkprozesse voraussetzende autogene Training ein konzentratives Verfahren. Darum ist es umso erstaunlicher, daß immer noch die Vorstellung verbreitet ist, daß sich generell durch autogenes Training eine Verbesserung der psychischen Individuation von Kindern und Jugendlichen erreichen läßt. Sieht man einmal davon ab, daß von interessierter Seite (Ärzte, Psychotherapeuten) das autogene Training gern als psychotherapeutisches Verfahren deklariert wird (dennoch wird es bundesweit in Volkshochschul- und Gymnastikkursen 'gelehrt'), so muß aus lernphysiologischer und psychologischer Sicht stark bezweifelt werden, daß dieses eine gute Konzentration und Abstraktionsfähigkeit voraussetzende Verfahren bei der heute vorzufindenden Schülergeneration mit erheblichen Ausfällen gerade in diesem Bereich tatsächlich wirksam sein soll.

Hinsichtlich der heute wohl auch häufiger praktizierten Einbeziehung von Bildelementen im autogenen Training warnte bereits Schultz vor einer "persönlichkeitswidrigen Verbilderung"[2] und somit Gefährdung der Übungen. Bezüglich der heutigen allgemeinen Bedeutung von Entspannung als wichtiger Voraussetzung für zielgerichtete Aktivität führt Bösel aus psychophysiologischer Sicht an, daß sich jede Entspannungstechnik praktisch von jeder Person erlernen läßt, die selber die jeweilige Technik beherrscht.[3] Eine wichtige Aussage für das Einüben von Entspannungsübungen im Psychologieunterricht!

Zur Unterstützung mediativer Techniken ist es sinnvoll, gezielte Muskelentspannungsübungen durchzuführen, um die durch emotionale Fehlhaltungen

1 Vgl. Peter, B., W. Gerl, a.a.O., S. 59 ff.

2 Hoffmann, B.: Handbuch des autogenen Trainings, München 1979², S. 134.

3 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 194.

verkrampfte Muskulatur auf den natürlichen Muskeltonus zurückzuführen. Bösel verweist in diesem Zusammenhang auf die häufig negativ gestimmte Gefühlslage bei dauernder Muskelanspannung[1], ein Hinweis, dem insbesondere in der Schule vor dem Hintergrund zahlreicher Verhaltensauffälligkeiten große Bedeutung zuzumessen ist.

Neben allgemeinen Haltungs- und Bewegungsübungen, bioenergetischen Übungen (nach W. Reich), hat sich insbesondere die progressive Muskelentspannung nach Jacobsen im psychologischen Bereich durchgesetzt. Da sie allerdings vorwiegend innerhalb unterschiedlicher verhaltenstherapeutischer Interventionen Anwendung findet, ist es für die hier vertretene psychohygienische Zielsetzung wichtig, andere Verfahren auszuwählen, die neben ihrer physiologischen Relevanz auch eine bessere didaktisch-methodische Passung hinsichtlich ihrer späteren Verwendung im Psychologieunterricht ermöglichen.

Eine auch sportphysiologisch ausgereifte Methode stellt in diesem Sinne die sogenannte 'isometrische Kontraktion' dar. Hierbei handelt es sich um ein Trainingsverfahren, in dem eine Muskelanspannung gegen einen unüberwindlichen Widerstand durchgeführt wird.[2] Der Widerstand kann durch Gliedmaßen des eigenen Körpers erzielt werden oder durch sonstige, nahezu beliebige alltägliche Gegenstände (Schulbuch, Tisch, Stuhl, Telefonhörer usw.)

Übungen zur Muskelentspannung bewirken eine Erniedrigung des Muskeltonus, der sich auch günstig auf den allgemeinen Erregungszustand des Organismus auswirkt. Physiologisch wird eine Tonuserhöhung durch das retikuläre Aktivierungssystem der formatio retikularis herbeigeführt.[3]

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, werden alle in den Organismus einströmenden Sinnesreize in Form einer unspezifischen Erregung über bestimmte Leitungsbahnen in die Großhirnrinde überführt. Wird hierbei ein gewisser Schwellenwert überschritten und ein bestimmter Erregungszustand erreicht, kann eine bewußte Reizverarbeitung erfolgen. Der vom Körper wahrgenommene Spannungszustand, der durch das Retikulärsystem ständig weitergeleitet wird, führt dann zu Erscheinungsformen wie Angst oder allgemeiner

1 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 113.

2 Vgl. Obeck, V.,: Isometric, Bern/München 1980, S. 6 ff.

3 Vgl. Peter, B., W. Gerl, a.a.O., S. 46.

Unsicherheit und zu einem erneuten Ansteigen auch der physiologischen Erregung. Nach erfolgter aktiver Entspannung tritt der umgekehrte Weg ein. Die entspannte Muskulatur wirkt hemmend auf das Retikulärsystem ein und bewirkt hierdurch auch die wichtige vegetative Entspannung, da durch das Aktivationszentrum der Muskeltonus an das allgemeine Erregungsniveau des Organismus gekoppelt ist.[1]

Human- und tierexperimentelle Versuche ergaben, daß bei Fixierung von Gliedmaßen (Gipsmanschette) noch Muskelzuwachs erfolgte, wenn das entsprechende Organ einmal am Tag einem isometrischen Sekundentraining (6-7 Sek. Dauer) unterworfen wird.[2]

Nach de Marées liegen die Vorteile des isometrischen Trainings u.a. bei den sehr kurzen Trainingszeiten und der Möglichkeit, daß sich auch kleine Muskelgruppen isoliert trainieren lassen.[3] Damit ergeben sich für den schulischen Einsatz im Rahmen des Psychologieunterrichts wirksame Vorteile gegegenüber vielen anderen gebräuchlichen Verfahren.

Durch die gezielte Veränderung des Muskeltonus mittels isometrischer Kontraktion stellt sich noch ein anderer schulisch wünschenswerter Effekt im Organismus gleichsam autonom ein. Physiologisch ist belegt, daß innerhalb des Gehirns durch spezielle Transmittersubstanzen, die sogenannten biogenen Amine, eine sich auch seelisch auswirkende, positive Antriebsspannung erzeugt wird.[4,5] Die durch kurze Muskelkontraktionen bioelektrisch angeregte Ausschüttung der biogenen Amine bewirkt also auf physiologisch-natürlichem Weg die Anbahnung von wünschenswerten Antriebskräften, die sich, wie beschrieben, durch Methoden mediativer Entspannung (mentales Training) intensivieren lassen.

Psychohygienisch stellt die Integration von somatischen Interventionen (Muskeltraining) natürlich-physiologischen Reaktionen (Ausschüttung biogener Amine) und mediativer Technik (mentales Training/Imagery) sicher ein

---

1 Vgl. Peter, B., W. Gerl., a.a.O., S. 46.

2 Vgl. Obeck, V., a.a.O., S.

3 Vgl. de Marees, H.: Sportphysiologie, ohne Ortsangabe, 1976, Reihe: Medizin von heute, Troponwerke, Köln.

4 Vgl. Jörgensen, H.H.: Psychotherapie und Wirklichkeit, in: Naturheilpraxis 3/82, München 1982, S. 328.

5 Vgl. Bösel, R., a.a.O., S. 68 f.

Optimum dar, das nach entsprechender didaktisch-methodischer Aufarbeitung zum festen Konzept innerhalb des Psychologieunterrichts gehören sollte.

## 5.8 Zusammenfassung der physiologischen und neuropsychologischen Grundtatsachen unter Berücksichtigung schulischer Interventionen

- Bereits durch die Geburt werden biologische Rahmenbedingungen für Lern- und Verhaltensprozesse hinsichtlich ihrer Neuronenverknüpfung sowie die DNS im Zellkern festgelegt. (Dies bedeutet keinen Ausschluß fördernder eigener Faktoren.)
- Jeglicher Lernzuwachs ist nur durch eine Vielzahl von Reizangeboten unter Berücksichtigung von Intensität, Häufigkeit usw. möglich. Durch die Reizeinwirkung verändert sich die Mikrostruktur des Gehirns.
- Über das Ultrakurzzeitgedächtnis und Kurzzeitgedächtnis kann prinzipiell jeder Reiz in das Langzeitgedächtnis übergehen und dort dauerhaft gespeichert werden. Entscheidend für eine Weiterleitung und dauerhafte Speicherung ist die emotionale Färbung des auftretenden Reizes, die physiologisch in der Hippocampusregion erfolgt.
- Durch differenzierte Reizangebote läßt sich die Mikrostruktur des Gehirns so verändern, daß sich bestimmte 'Lernmuster' ausbilden.
  Die schulische Konsequenz für die bisherige Auflistung liegt in einer sorgfältigen Differenzierung des Lernangebotes unter besonderer Berücksichtigung der großen Lerntypologien des Menschen: auditiv-visuell-haptisch-verbal[1] sowie auf einer mit hohem Aufforderungscharakter versehenen Präsentation des Lerngegenstandes, da anders strukturierte Informationen von den betreffenden Hirnzentren vorab selektiert werden.
- Hormonelle Regelkreise können durch die Freisetzung bestimmter Hormone (Adrenalin, Noradrenalin) und einer entsprechenden affektiven Tönung eine Grundstimmung erzeugen, die vom Individuum als Angst- oder Streßgefühl erlebt wird. Bei einer latent vorhandenen neurotisch oder depressiv gestimmten Grundangst ist es wahrscheinlich, daß sich schulisch zunächst auch aus hormonellen Gründen eine dauerhafte Lernstörung ein-

1 Vgl. Vester, F., 1975, a.a.O., S. 122.

stellt, da infolge konkurrierender Synapsentätigkeit eine ständige Reizüberflutung erfolgt, die mit einem Gefühl großen Angespanntseins verbunden ist.
- Als psychohygienische Unterstützung im schulischen Raum zur Verbesserung des Lernerfolgs läßt sich mit Hilfe körpertonusverändernder Maßnahmen (isometrische Kontraktion) eine Abschwächung störender Außenreize erreichen. Physiologisch wird hierbei auch durch Ausschüttung biogener Amine eine Veränderung der Projektions- und Assoziationsfelder im Gehirn erreicht, verbunden mit einem subjektiven Gefühl des Sich-Wohlfühlens.
- Durch die nachfolgende Einbeziehung mediativer Techniken (mentales Training/Imagery) wird physiologisch über die hypothalamischen Zentren eine auch vegetativ günstige Ausgangslage geschaffen, die im Sinne des Homöostaseprinzips ausgleichend auf den Gesamtorganismus wirkt.

## 6. Psychologische und psychopathologische Betrachtungen innerhalb der Kindheitsentwicklung

### 6.1 Einleitung

Durch die vorangegangene exemplarische Betrachtung physiologischer Vorgänge im Gehirn und Nervensystem wurden wichtige Grundlagen angesprochen, ohne die eine weitergehende Betrachtung der seelischen Situation und Problematik von Kindern und Jugendlichen nicht möglich ist.
An anderer Stelle wurde bereits die defizitäre individual-psychologische Situation besonders von Hauptschülern belegt, die sich vor allen Dingen in neurotischen und depressiven Symptomen äußert, die in aller Regel nicht als solche erkannt werden. Durch eine vorschnelle und selten definierte Zuschreibung sogenannter 'Verhaltensstörungen' wird dann eine Etikettierung vorgenommen, die weder den Betroffenen hilft, noch den Blick auf die tieferliegenden Ursachen eines abweichenden Verhaltens freigibt. Durch eine häufig mißverstandene schnelle Therapiezuweisung von 'auffälligen' Schülern an sogenannte Fachleute erfolgt die ebenfalls bereits beschriebene 'Medizinisierung abweichenden Verhaltens', die auch meist mit einer

problematischen Stigmatisierung des Schülers in Schule und Familie einhergeht. Das hier vorherrschende, materialistisch orientierte Effizienzdenken hat das Ziel, den auffälligen Schüler möglichst schnell und reibungslos wieder in den Schulbetrieb einzugliedern, ohne daß die tatsächlichen Ursachen beseitigt sind.

John Dewey schrieb in diesem Zusammenhang schon 1935:

> "Es bedarf keiner Entschuldigung für die Betonung der psychiatrischen Seite (von Erziehung und Unterricht). Die zunehmende Zahl der Geisteskranken und Neurotiker ist selbst der Beweis großen Versagens und Schadens in unseren Erziehungsverfahren, in den elterlichen und den schulischen ... Eine Kenntnis der Sozialpsychologie in Verbindung mit der Psychiatrie ... ist unerläßlich für jeden abgerundeten wissenschaftlichen Inhalt für die erzieherische Tätigkeit."[1]

Es ist verständlich, daß in einer Gesellschaft mit ausuferndem Expertentum verschiedene Kreise versuchen, eine Analogie zwischen Pädagogik und Psychiatrie sowie ganz allgemein psychopathologische Betrachtungen im Raum der Schule zu negieren bzw. zu verdrängen. C.G. Jung führt hierzu treffend aus:

> "Der Zeitgeist ist mit den Kategorien der menschlichen Vernunft nicht zu erfassen ... Anders zu denken, als man heutzutage eben denkt, hat immer den Beigeschmack des Unrechtmäßigen und Störenden, ja, es ist sogar so etwas wie unanständig, krankhaft oder blasphemisch, darum für den einzelnen sozial gefährlich."[2]

Dennoch ist es evident, daß trotz behaupteter Fortschritte in der Medizin und einer nur behavioristisch ausgerichteten Psychologie mittlerweile mehr als 10 Millionen Menschen[3] psychisch leiden, ohne daß zu erkennen ist, wie hier Abhilfe erfolgen soll. Sicher ist, daß die in den Schulen vorzufindende Generation den Leidensweg ihrer Eltern fortsetzen wird.

Hieran wird die in der Psychologie/Psychiatrie dringend erforderliche Umkehrung einer Überbetonung des Materiellen, wo psychische Phänomene nur

---

1 John Dewey, zitiert nach Winkel, R.: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher - Eine Einführung in die neurotische und psychotische Schul- und ERziehungswirklichkeit, Frankfurt 1981², S. 12.

2 Alt, F. (Hrsg.): Das C.G. Jung Lesebuch, Olten 1983², S. 15.

3 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 13.

noch mit biochemischen Reaktionen erklärt werden[1], deutlich.
Durch diese Sichtweise konnten sich auch die Pädagogik und die mit ihr verbundenen Fachdisziplinen in einer Weise 'fortentwickeln', daß heute fast ausschließlich zahlreiche, interessanterweise 'Strategien' genannte Verfahren dominieren, die der herrschenden Wissenschaftsbetrachtung folgen und nur noch kognitiv strukturierte curriculare Vorgaben als adäquat ansehen. Der infolge seiner Familienstruktur an sich selbst leidende Schüler wird außer acht gelassen und bei eventuellen Störungen dem bereits beschriebenen Weg zugeführt.

Die auch bei professionellen Erziehern zu beobachtende Abwehrhaltung psychogenen Fragen gegenüber führt zu einer Verschiebung der Problemlage, die die grundsätzliche Frage nach der Normalität bzw. Anormalität eines als problematisch erkannten Verhaltens ausklammert. Winkel führt hierzu an:

> "Psychische Anomalien unterscheiden sich in der Regel nicht qualitativ von den gesunden psychischen Verfassungen und Entwicklungen, sondern quantitativ durch extreme Ausprägungen, einseitige Lernerfahrungen oder ungewöhnliche Umstände."[2]

Mögliche schulische Einflußnahmen innerhalb eines nicht-therapeutischen, aber dennoch wirkungsvollen präventiven Einsatzes werden vertan, obwohl fachwissenschaftlich belegt ist, "daß charakter- und neurosepsychologische Einsichten ... einen hohen psychohygienischen und prophylaktischen Wert"[3] besitzen, der - entsprechend strukturiert - auch für Schüler und Jugendliche persönlich erfahrbar ist.

---

1 Vgl. Alt, F. (Hrsg.): Das C.G. Jung Lesebuch, a.a.O., S. 15.

2 Winkel, R., a.a.O., S. 21.

3 Rattner, J. (Hrsg.): Der neurotische Mensch und seines Lebensschwierigkeiten, Hamburg 1984, S. 7.

## 6.2 Zur Problematik seelischer Gesundheit und Krankheit

Die immer häufiger im schulischen Bereich, aber auch in der Öffentlichkeit gestellte Frage, inwieweit abweichendes Verhalten ein Indiz für einen bereits nachhaltig gestörten Lebensprozeß ist, der die Umschreibung 'seelisch krank' rechtfertigt, bedarf längst gründlicher Antwort. Gesundheit und Krankheit stellen insgesamt wichtige Kriterien dar. Bundesweite Umfragen zeigen, daß die allgemeine Lebens- und Glückserwartung innerhalb der Bevölkerung einen hohen Stellenwert besitzt. Der Gesetzgeber trug diesem Umstand bereits durch das Grundgesetz (GG Art. 2,2) Rechnung, indem er jedem Bürger das Recht auf körperliche Unversehrtheit garantiert: Eine Grundhaltung, die sich seit den siebziger Jahren durch eine breite Beteiligung der Bevölkerung bei Trimm- und Fitness-Aktionen konkretisiert, wenngleich hier unübersehbar ist, daß körperliche Ertüchtigung ausschließlich dominiert. Eine Sichtweise, die auch bei erforderlichen Rehabilitationsverfahren Erwerbstätiger, aber auch bei Schülern und Jugendlichen die Regel ist. Seelische Erkrankungen oder Maßnahmen zur seelischen Gesundung befinden sich auch offiziell in einer Grauzone des Medizinbetriebs, wenn sie nicht durch die entsprechend psychiatrisch-neurologischen Termini ohnehin diesbezüglich eingeordnet werden. Vertreter der psychosomatischen Medizin beklagen die immer noch vorzufindende Nichtbeachtung psychosozialer Fragen gerade auch innerhalb der Medizin.[1]

Eine exakte Beschreibung, was denn nun unter seelischer Gesundheit bzw. Krankheit definitorisch zu verstehen ist, stellt sich als ausgesprochen schwer dar. Die zahlreichen, in der Literatur vorzufindenden Definitionen lassen erkennen, daß hier unterschiedliche Wissenschaftsansätze (juristische, soziologische, medizinische, pädagogische usw.) vorliegen, die belegen, daß es sich bei dem zu definierenden Begriffspaar um keine eindeutig zu objektivierenden Attribute handelt.

Aus psychologischer Sicht läßt sich nach Dorsch Krankheit definieren als eine "Beeinträchtigung des physischen oder psychischen Gleichgewichts (Homöostase) und somit Störung der normalen Funktionen der Organe und Or-

1 Vgl. Stössel, J.P.: Wenn Pillen allein nicht helfen. Erfahrungen mit der psychosomatischen Medizin, München 1984, S. 77 ff.

gansysteme"[1]. Vor dem Hintergrund der bereits aufgezeigten physiologischen Situation des Menschen am Beispiel seiner Gehirnentwicklung und seines Lernverhaltens läßt sich die vorliegende Umschreibung sachbezogen einordnen.

Historisch betrachtet zeigen sich bereits von der Antike bis zur Gegenwart Bestrebungen, die belegen, daß Überlegungen zur besonderen Charakterausprägung des Menschen (im Sinne einer heute als seelische Gesundheit bezeichnenden Überlegung) Gegenstand zahlreicher philosophischer Systeme waren. Durch die historische Betrachtungsweise wird darüberhinaus deutlich, daß bis in die heutige Zeit wirksame Theorien maßgeblicher Vertreter der Psychologie und Psychotherapie ihren philosophischen Ursprung in vergangenen Epochen haben.

Becker weist in diesem Zusammenhang nach, daß Freud an die Platonische Philosophie anknüpfte, sich von Adler zu Aristoteles Verbindungen herstellen lassen, Ellis Thesen der Stoa übernahm, Eysenck sich auf Galen bezog und Fromm u.a. sich an Platon orientierte.[2]

Während der Aufklärung begann man, seelischen Phänomenen größere Beachtung zu schenken. Insbesondere die psychiatrische Versorgung wandelte sich in Teilbereichen von der bislang rigide betriebenen Kettenpsychiatrie ab, wobei durch Abnahme der Ketten in den psychiatrischen Anstalten auch eine veränderte ätiologische Betrachtung hinsichtlich seelischer Erkrankungen zu beobachten war.

Philip Pinel aus Frankreich kommt das Verdienst zu, aus einer Häftlingspsychiatrie mit Kettenverwahrung eine Sichtweise hervorgebracht zu haben, die die Umwelt eines seelisch Kranken sowie seine individuelle emotionale Situation stärker berücksichtigt.

Der Amerikaner Benjamin Rush, der als Vater der amerikanischen Psychiatrie bezeichnet wird, erwarb sich besondere Verdienste durch die auch heute nur teilweise verbreitete Erkenntnis des Zusammenhangs von emotionellen Einflüssen, sexuellen Störungen und psychischen Erkrankungen.[3]

---

1 Dorsch, F.: Psychologisches Wörterbuch, Bern 1976[9], S. 321.

2 Vgl. Becker, P.: Psychologie der seelischen Gesundheit, Göttingen 1982, S. 14.

3 Vgl. ebenda, S. 32 f.

Des weiteren wurden durch die wegweisenden Arbeiten S. Freuds insbesondere in den dreißiger Jahren tiefenpsychologische Fragestellungen bezüglich einer noch zu verbessernden und zur seelischen Gesundheit führenden Betrachtung von Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Anna Freud sprach in diesem Zusammenhang von dem Ziel, eine "psychoanalytische Erziehungslehre"[1] zu verwirklichen.

Der sich parallel zur Psychoanalyse entwickelnde Behaviorismus lieferte gemäß seiner besonderen auf die Umwelteinflüsse abzielenden Betrachtung menschlichen Verhaltens den Nachweis, daß sich seelische Gesundheit beliebig beeinflussen läßt. So gelang es Watson und Rayner 1920, bei einem elf Monate alten Heimkind eine Tierphobie zu erzeugen. Sie benutzten hierbei Erkenntnisse des russischen Physiologen Pawlow, der durch seine physiologischen Untersuchungen innerhalb des Nervensystems und experimentellen Neurosearbeiten Behaviorismus und Verhaltenstherapie nachhaltig beeinflußte. Insbesondere Skinner ging im weiteren davon aus, daß der Mensch durch Reiz-Reaktions-Mechanismen determiniert sei.[2]

In neuerer Zeit erregten in Anlehnung an Rush und Pinel die Ausführungen des amerikanischen Psychiaters Szasz Aufsehen, der in seiner Betrachtung 'Der Mythos der Geisteskrankheiten' darlegt, daß es sich bei der behaupteten Existenz von Geisteskrankheiten lediglich um einen Mythos handle. Nach Szasz stellen sich seelische Störungen als Ausdruck ungelöster Lebensprobleme dar. Hierbei ist die Norm, in der die Abweichung eines Menschen festgelegt ist, "ein psychosozialer und ethischer Richtwert"[3], dem man bedauerlicherweise mit "medizinischen Mitteln beizukommen"[4] versucht.

Auch von sozial- und tiefenpsychologischer Seite wurden erhebliche Vorbehalte gegen die vorschnelle Diagnosezuweisung seelischer Krankheiten erhoben. Becker merkt hierzu an, daß "die Verwendung wissenschaftlicher Termini den falschen Eindruck eines soliden Wissens über die betreffende Störung [bewirkt] und zum anderen besteht die Gefahr, daß der Etikettierte und Stigmatisierte im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung

1 Freud, A.: Psychoanalyse für Pädagogen, Bern 1971[5], S. 7.

2 Vgl. Becker, P., a.a.O., S. 37.

3 Szasz, Th.S.: Psychiatrie. Die verschleierte Macht, Frankfurt 1978, S. 26.

4 Ebenda.

in eine 'abweichende Karriere' gedrängt wird."[1]
Durch eine verstärkte Theoriebildung anhand empirischer Forschungsansätze im Bereich der System- und Kommunikationstheorie erhielt die Forschung zur seelischen Gesundheit und seelischen Krankheit einen erheblichen Auftrieb. Die gefundenen Ergebnisse bestätigen, daß das Individuum in Wechselwirkung mit seiner Umgebung steht und somit seine soziale, biologische und psychische Umwelt erheblichen Einfluß auf sein Seelenleben hat. Dabei kommt es im Einzelfall darauf an, die jeweiligen wechselnden Interaktionen beispielsweise der Familienmitglieder zu hinterfragen.[2]
Diese Vorgehensweise entspricht auch der Betrachtung Richters, der in seinem Buch 'Patient Familie' die zahlreichen, meist unbewußt verlaufenden Interaktionen der jeweiligen Familienmitglieder beschreibt und eine sich an der psychoanalytischen Theorie anlehnende Familientherapie favorisiert.[3]

Innerhalb der Psychologie wurde von der sich als sogenannte dritte Kraft neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus verstehenden 'humanistischen Psychologie' der Versuch unternommen, die oben angeführten interaktiven Beziehungen des Individuums zu integrieren. Basierend auf den Arbeiten von Abraham Maslow, Carl Rogers, Charlotte Bühler und anderen sieht die humanistische Psychologie ihre Aufgabe in einer "geistigen Erneuerung der Psychologie"[4], wobei sie eine "lebensnahe Wissenschaft vom Menschen"[5] sein will. Sie wendet sich sowohl gegen die orthodoxe Psychoanalyse aufgrund ihrer Dominanz den biologischen Grundlagen gegenüber (Triebenergie, mechanistische Funktionen) und gleichzeitig gegen die Betrachtung eines Menschenbildes im Behaviorismus, in der der Mensch "als eine Funktion interner oder externer Stimulierung"[6] betrachtet wird.
Im Gegensatz zur nomothetischen Psychologie stellt sie den gesunden Menschen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Für den schulischen Bereich

---

1 Becker, P., a.a.O., S. 42.

2 Vgl. ebenda, S. 44.

3 Vgl. Richter, H.E.: Patient Familie, Hamburg 1972, S. 228 ff.

4 Völker, U. (Hrsg.): Humanistische Psychologie, Weinheim und Basel 1980, S. 5.

5 Ebenda.

6 Ebenda, S. 16.

bedeutsam ist die Forderung humanistischer Psychologen, daß in Anbetracht der großen Anzahl seelischer Erkrankungen der Schwerpunkt therapeutischer Maßnahmen sich nicht mehr allein auf die Therapie beschränken darf, sondern präventive Maßnahmen verlangt werden: "Die Schule als prägende Sozialisationsinstanz, in der alle Menschen einen entscheidenden Abschnitt ihres Lebens verbringen, spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle."[1]

## 6.3 Theorien zur seelischen Gesundheit im Überblick

In Anlehnung an die Darstellungen Beckers wird nachfolgend versucht, in kurzen Stellungnahmen exemplarisch eine allgemeine Kennzeichnung wichtiger Theorieansätze zur seelischen Gesundheit aufzuzeigen.[2]

### 6.3.1 Der Ansatz von Freud zur seelischen Gesundheit

Freud konnte aufgrund seiner langjährigen psychoanalytischen Erfahrungen wichtige Einblicke in die Triebdynamik psychisch gestörter und somit seelisch Kranker gewinnen.
Die in aller Regel als Langzeittherapie angelegte Psychoanalyse ermöglichte es darüber hinaus, auch Hinweise auf die Wiedererlangung seelischer Gesundheit zu bekommen.
Freuds alleinige Beschäftigung mit erwachsenen Patienten führte aber dazu, daß Aussagen über die Kriterien seelischer Gesundheit bezüglich der Kindheitsentwicklung nicht vorliegen. Innerhalb der Erwachsenentherapie wurde Freud darüber hinaus der Vorwurf gemacht, eine - wohl historisch zu sehende - Überbetonung der sexuellen Komponente mit seiner Phasentheorie der psychosexuellen Entwicklung durchgeführt zu haben. Dagegen steht die therapeutisch allseits akzeptierte Kurzformel Freuds, daß 'Lieben und Arbeiten', also letztlich Überwindung des Narzißmus und Gewinnen von Ich-Stärke, wesentlicher Bestandteil eines seelisch gesunden Lebens sind.

1 Völker, U., a.a.O., S. 33.

2 Vgl. Becker, P., a.a.O., S. 53-112, 132-140.

### 6.3.2 Der Ansatz von Erikson zur seelischen Gesundheit

Eriksons Theoriebildung wurde nachhaltig von der psychoanalytischen Denkweise Freuds beeinflußt. Darüber hinaus ist bemerkenswert, daß Erikson nicht nur die pathogenen Strukturen seelischer Entwicklung aufzeigte, sondern gleichzeitig auch Längsschnittstudien zur normalen kindlichen Entwicklung durchführte. Hinsichtlich der Ich-Entwicklung und potentiellen Anpassungsleistung des Individuums weicht Erikson deutlich von Freud ab.

Zentrale Aussage des Ansatzes von Erikson ist die Herausarbeitung des Begriffs der 'Lebenskrise' im Zusammenhang mit der Gesamtheit der Lebensspanne. Die Krise enthält nach Erikson den Charakter eines wünschenswerten Wendepunktes für das Individuum. Sie liefert die Entscheidung für ein gewolltes Voranschreiten oder den Weg nach Rückwärts.

### 6.3.3 Der Ansatz von Karl Menninger zur seelischen Gesundheit

Menningers Psychiatriekritik bezüglich einer vorschnellen Klassifikation sogenannter psychiatrischer Krankheiten bei einer in Wirklichkeit vorliegenden Fehlfunktion der Persönlichkeit bildet die Ausgangsbetrachtung seines sogenannten 'mitären Krankheitsbegriffs': Dieser will alle Formen seelischer Störungen lediglich qualitativ gewichtet wissen, da sie im Prinzip gleich sind. Wie auch Freud, sieht Menninger im Vordergrund des seelisch gesunden Menschen ein hohes Maß an Ich-Stärke für wichtig an. Bezüglich der Schwierigkeit, seelische Gesundheit bzw. Krankheit zu definieren, weist Menninger auf das prozeßhafte Geschehen zwischen diesen beiden Polen hin, das seines Erachtens keine eindeutige und statistische Zuschreibung rechtfertigt. Demzufolge spricht Menninger dem präventiven Bereich eine große Bedeutung zu.

### 6.3.4 Der Ansatz von Fromm zur seelischen Gesundheit

Fromms Menschenbild orientiert sich an einer humanistischen Ethik, die eine angewandte Wissenschaft von der Kunst des Lebens darstellt. Konkret ist damit die Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte und eine positive Bejahung des Lebens gemeint.
Fromm sieht sich hierbei, über das Werk Freuds hinausgehend, insbesondere

in seiner Aussage über den menschlichen Charakter im Zusammenhang mit der Ethik.
Mit seiner geisteswissenschaftlich philosophischen Ausrichtung sieht er die Problematik seelischer Gesundheit im Gegensatz zu anderen, mehr personenbezogenen Darstellungen auch vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund des jeweiligen Individuums. Hinsichtlich der Neuroseproblematik legt Fromm dar, daß im Gegensatz zur Ansicht Freuds, der ein strenges 'Ober-Ich' und demzufolge eine Verhinderung wünschenswerter Triebbefriedigung ursächlich für die Neuroseentstehung ansah, sich moralische Probleme in neurotischen Symptomen niederschlagen, die Neurose demzufolge als Ausdruck ungelöster moralischer Konflikte anzusehen ist.

### 6.3.5 Der Ansatz von Rogers zur seelischen Gesundheit

Rogers Menschheitsbetrachtung stützt sich auf eine zutiefst positivistische Annahme vom Menschen, der von sich aus 'gut' ist und dessen eventuell zu beobachtende Destruktivität nichts anderes ist als die Summe zahlreicher Verletzungen und Deformationen im Laufe seiner Entwicklung.
Rogers sieht die Entwicklung seelischer Gesundheit als einen Prozeß an, der den Menschen von seiner Fassadenhaftigkeit wegführen soll und ihn zur Entwicklung von Selbstvertrauen befähigt. Hierbei kommt dem Selbstbild entscheidende Bedeutung zu, da der seelisch gesunde Mensch sich und somit sein 'Selbst' akzeptiert. Er ist weitgehend unabhängig von Fremdbestimmungen und kann sein Tun selbstverantwortlich steuern. Negative Erfahrungen werden hierbei nicht ausgeklammert, sondern als Herausforderungen verstanden im Sinne des erwähnten Prozeßcharakters.

### 6.3.6 Der Ansatz von Maslow zur seelischen Gesundheit

Maslow, einer der Hauptbegründer der humanistischen Psychologie, hat als einer der ersten Psychotherapeuten die seelische Gesundheit anstelle der seelischen Erkrankungen in den Vordergrund seiner Theorie gestellt. Darüber hinaus leistete er auch im Gegensatz zu den anderen hier genannten Autoren einen wesentlichen Beitrag zur Erfassung diagnostischer Kriterien. Der von ihm mitentwickelte 'Personal Orientation Inventory' (POI) wird als das bekannteste Fragebogenverfahren zur seelischen Gesundheit angese-

hen. Auf der Basis seiner in Pyramidenform formulierten Bedürfnisanalyse mit den Variablen physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit, Selbstwert- bzw. Geltungsbedürfnisse und Selbstverwirklichungsbedürfnisse, die er als zur Natur des Menschen zugehörig betrachtet, läßt sich der Grad seelischer Gesundheit ablesen. Hierzu gehören nach Maslow die Abwesenheit von Neurosen bzw. psychotische Entwicklungen und der Wille zur Selbstverwirklichung. Die von ihm als 'Selbstaktualisierung' bezeichnete Entwicklung sieht er allerdings erst in einem höheren Lebensalter und unter günstigen Lebensbedingungen als gegeben an.

### 6.3.7 Der Ansatz von Frankl zur seelischen Gesundheit

Zentraler Punkt in Frankls Logotherapie ist die Frage des Menschen nach dem Sinn des Lebens. Diese 'Suche nach Sinn' und die im geglückten Fall daraus positiv verlaufende Sinnorientierung, verbunden mit Willensfreiheit, macht einen entscheidenden Bereich seelischer Gesundheit aus.
Im Gegensatz zu Maslow, der unter Selbstverwirklichung vorwiegend das dem Menschen eigene Entfaltungspotential verstand, sieht Frankl in einer 'Selbsthingabe' unter dem Aspekt einer 'Selbstvergessenheit' den wesentlichsten Ansatz seelischer Gesundheit.
Auch Frankl betont wie Erikson den Leidens- und Schicksalsaspekt, den der Mensch auf sich nehmen muß, bei gleichzeitigem Glauben an die Oberwindung mißlicher Umstände.
Interessant ist der von Frankl während seiner Häftlingszeit bewiesene Umstand, daß die auf Freud zurückgehende Notwendigkeit einer 'verzerrungsfreien Betrachtung' der Gegebenheiten relativiert werden kann. Frankl hatte sich während seiner Zeit im Konzentrationslager wohl des öfteren im Sinne eines 'Imagery-Trainings' verhalten, in dem er sich bei beschwerlichen und seine Person bedrohenden Ereignissen vorstellte, nicht im KZ, sondern im Vortragssaal einer Universität zu sein.
Eine generelle Berücksichtigung von Ansätzen Frankls für den schulischen Bereich ist nicht unproblematisch, da die Betonung des Leidaspektes Schülern und Jugendlichen aufgrund der fehlenden Lebensreife nicht viel geben wird.

### 6.3.8 Zusammenfassung

Betrachtet man die hier skizzierten Ansätze der Theorien seelischer Gesundheit zusammenfassend im Überblick, so lassen sich im wesentlichen drei übergeordnete Modelle unterscheiden:

1. Modelle zur Regulationskompetenz (Freud, Menninger)
2. Modelle zur Selbstaktualisierung (Fromm, Rogers, Maslow)
3. Modelle zur Sinnfindung (Frankl, teilweise auch Fromm)[1].

Trotz divergierender Betrachtung in den jeweiligen Theorieansätzen läßt sich im Sinne einer Megatheorie ein integrativer Aspekt formulieren, der zur Förderung und Prävention von seelischer Gesundheit unumgänglich erscheint.

So zeigen die in der Abbildung 10 (s. nächste Seite) dargestellten Strukturmerkmale zur Förderung seelischer Gesundheit an, daß der Mensch zur Herstellung eines notwendigen Gleichgewichtszustands einer Reihe von Kompetenzen bedarf, die letztlich sein Mensch-Sein ausmachen.

Damit stehen *Kompetenz* (verstanden als Anpassungsleistung an vom Leben vorgegebenen Aufgabenstellungen), *Selbstaktualisierung* (verstanden als Entfaltung individueller Anlagen unter Ausschluß antisozialer und narzißtisch geprägter Verhaltensweisen) sowie *Sinnfindung* (verstanden als eine im Prinzip positive Lebensgestaltung und Bejahung) im Vordergrund einer gesunden seelischen Entwicklung.[2]

Zusammengefaßt erreicht das Individuum bei einer positiven Gefühlslage und entsprechendem Selbstbild bei normalen Umweltbedingungen im allgemeinen ein "hohes (habituelles) psychisches Wohlbefinden"[3].

---

1 Vgl. Becker, P., a.a.O., S. 145 ff.

2 Vgl. ebenda, S. 283 ff.

3 Ebenda, S. 261.

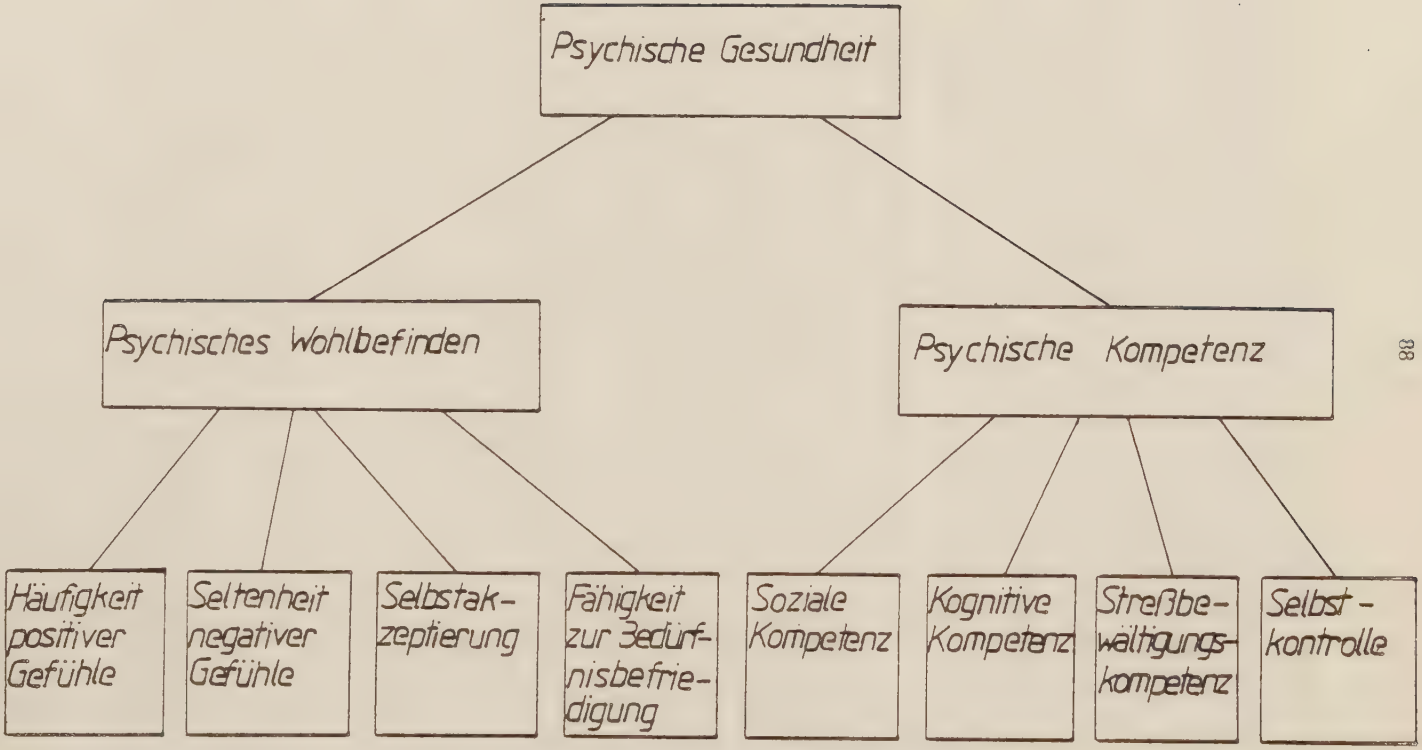



Abb. 10: Strukturmerkmale zur Förderung seelischer Gesundheit, in Anlehnung an: Becker, P., a.a.O., S.262.

## 6.4 Die normale Entwicklung des Menschen

Betrachtet man zunächst die normale psychische und natürlich auch die im Zusammenhang zu sehende körperliche Entwicklung des Menschen, so stehen hier weitgehend endogene Faktoren im Vordergrund. Vor- und nachgeburtliche (prä- bzw. postnatale) Phasen bewirken eine erste Differenzierung.
Die sogenannte Blastenzeit entspricht dem Intervall der ersten drei Schwangerschaftswochen, hieran schließt sich die Embryonalzeit als Zeitintervall der ersten drei Schwangerschaftsmonate an, während die nachfolgende Fetalzeit den Zeitraum bis zur Geburt darstellt. Die ersten vier Lebensjahre bezeichnet man als Säuglingsalter. Die nachfolgende Periode wird als Kleinkind- und Vorschulalter bezeichnet, sie umfaßt die ersten sechs Lebensjahre. Die hieran anschließende Zeit des Schulalters ist auch durch die jeweilige individuelle pubertäre Entwicklung innerhalb der Vorpubertät bzw. Pubertät charakterisiert.
Tierexperimentelle Untersuchungen sowie anerkannte psychologisch-physiologische Betrachtungen belegen die allgemeine Hypothese, daß die Persönlichkeits- bzw. Charakterstruktur des Menschen bereits in früher Kindheit bestimmt und ausgeprägt wird.[1]

## 6.5 Strukturen psychischer Entwicklung

Frühere Entwicklungspsychologien beschrieben die psychische Entwicklung des Menschen in Stufen bzw. Phasen, die einen mehr idealistischen Standpunkt offenbaren (Spranger, Bühler). Piaget stellte einer stadienabhängigen Theorie der (Intelligenz-)Entwicklung eine stadienunabhängige Theorie gegenüber. Neuere Darstellungen, wie die von Oerter, betonen zwar eine "triebhafte oder affektive Komponente" innerhalb des menschlichen Handelns[2], sie klammern aber eine Einbeziehung zunächst der biologischen Gegebenheiten und die Berücksichtigung psychopathologischer Strukturen völlig aus.(Die am

1 Vgl. Nissen, G.: Psychopathologie des Kindesalters, Darmstadt 1977, S. 1-3.

2 Vgl. Oerter, R., a.a.O., S. 21.

menschlichen Ideal sich ausrichtende Theorie mit einer ausschließlichen Betonung des gesunden Menschen führt insbesondere in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern zu bislang noch nicht oder nicht genügend beachteten problematischen Entwicklungen, deren Leidtragender der Schüler und somit die Gesellschaft ist.)
Demzufolge soll weiterhin eine sich an den Normalgegebenheiten der menschlichen Entwicklung orientierende Darstellung zur psychischen Entwicklung skizziert werden, die den beiden häufigsten pathologischen Strömungen des Menschen Rechnung trägt: der Entwicklung von Neurosen und Depressionen.
Der Intention der vorliegenden Arbeit entsprechend, finden die genannten Indikationen besonders in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung.
Dieses macht innerhalb der zur Verfügung stehenden Theorieauswahl eine besondere Selektion notwendig. Ausschließlich medizinische Sichtweisen lassen unter Umständen nur Betrachtungen zu, die sich mehr an der Systematik des Faches orientieren, als dem besonderen integrativen Charakter dieser Arbeit mit unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Rechnung zu tragen.
Somit soll in der nachfolgenden Betrachtung zunächst die Darstellung Winkels berücksichtigt werden, der - sicher ein Novum innerhalb der deutschen Didaktik - sich auch aus psychoanalytischer Sicht mit der Struktur und Entwicklung der Psyche beschäftigt und ein psychopathologisches Modell innerhalb der Kindheitsentwicklung vorlegt, das sich auch aus der Sicht der Praxis an den tatsächlich vorzufindenden Gegebenheiten orientiert.

Innerhalb der Entwicklung der psychischen Zentralfunktionen sind drei miteinander verbundene Bereiche zu unterscheiden, die das System der menschlichen Psyche charakterisieren:

- das Bewußtseinssystem
- das Gefühlssystem
- das Antriebssystem.

Das *Bewußtseinssystem* oder noetisch-mnestisches System ist für Denk- und Erregungsprozesse anzusehen. Es unterliegt verschiedenen 'Helligkeitsstufen', die sich mit einem Bühnengeschehen vergleichen lassen, wo zwischen absoluter Dunkelheit und greller Helligkeit (zu sehen als Zustand im Koma bis überwacher, also hypernoischer Zustand) alle dazugehörigen

Abstufungen vorstellbar sind. Störungen in diesem Prozeß werden als Bewußtseinstrübungen bezeichnet.
Durch eine besondere Ordnung innerhalb des Bewußtseinssystems wird sichergestellt, daß Phasenabläufe wie die subjektiv erlebte Zeit, Tag- und Nachtrhythmus, Jahreszeiten usw. erlebt werden. Für die psychische Entwicklung bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der 'erlebte Ort', da er für die Erlebnisintensität des Menschen große Bedeutung hat.
Als 'lokale Bewußtseinsstörung' werden Prozesse bezeichnet, die die Ordnung des Bewußtseinssystems bezüglich der Kriterien Zeit und Ort nachhaltig beeinflussen. Die Beziehung zum 'eigenen Ich' stellt einen weiteren Aspekt des Bewußtseinssystems dar. Der Aufbau des 'Ich' durch zahlreiche unterschiedliche Lernprozesse ist für die psychische Entwicklung des Menschen von zentraler Bedeutung. Eine hier sich manifestierende Störung wird als 'autopsychische Bewußtseinsstörung' bezeichnet. Die Inhalte des Bewußtseinssystems sind durch Wahrnehmungen/Vorstellungen/Gedanken gekennzeichnet. Letzteren kommt auch aus pädagogischer Sicht eine große Bedeutung zu, die insbesondere die Steuerbarkeit und Deutlichkeit von Gedankenabläufen betreffen. Bei psychischen Anomalien wie beispielsweise Neurosen liegen hier zum Teil erhebliche Ausfälle vor, die auch schulische Lernprozesse verhindern.[1]

Das *Gefühlssystem* ist für den affektiv-emotionalen Bereich innerhalb der Psyche wichtig, wobei unter Affekt eine momentane Gefühlsstimmung und unter Emotion eine kontinuierliche Gefühlsäußerung verstanden wird. Überträgt man das Gefühlssystem auf eine Skala, so läßt sich hier ein Spektrum von Euphorie über Freude bis hin zur Traurigkeit und Melancholie bzw. Depression abdecken. Gefühle lassen sich nach folgenden Merkmalen unterscheiden:

- Leibgefühle
- Empfindungsgefühle
- Psychische Gefühle.

Unter Leibgefühlen werden schmerzhafte oder angstbesetzte Zustände verstanden; Empfindungsgefühle lassen sich durch Streicheln, Wärme- oder Käl-

1 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 26-39.

tezufuhr charakterisieren; während unter psychischen Gefühlen Gegensatzpaare wie Glück-Trauer oder Haß-Liebe zu verstehen sind.[1]

Das *Antriebssystem* stellt die dritte psychische Zentralfunktion dar, die auch als energetisch-konatives System bezeichnet wird und die dem Menschen eigene Reflexe, Instinkte und Triebe integriert.
Aufgrund der biologischen Sonderstellung des Menschen in der Natur mit besonderer Ausprägung des Lernbereichs ist es naheliegend, daß die Reflexe und Instinkte beim Menschen einen geringeren Stellenwert besitzen als beispielsweise die Triebsituation. Die Humanethologie wies nach, daß Reflexe und Triebe als angeborene Verhaltensweisen angesehen werden müssen, die nicht einem Lernvorgang unterworfen sind. Da sie aber nicht autonom ablaufen wie die Reflexe, sind gewisse Lerninterventionen möglich. Bei den Trieben sind Lernprozesse die Regel, sie lassen sich hinsichtlich ihrer Ziele beeinflussen. Eine Differenzierung von Trieben läßt sich nach folgenden Bedürfnisklassen durchführen:

- Vitalbedürfnis (Hunger, Schlaf, Sexualität usw.)
- Wertbedürfnis (Selbstwertgefühl)
- Motivation (Leistung versus Mißerfolg)
- Sinnbedürfnis (Frage nach 'Sinn'-Arbeitssituation).

Eine weitergehende Betrachtung, beispielsweise die Dominanz einzelner Triebe betreffend, erscheint nicht sinnvoll, da sie aus dem Gesamtspektrum menschlichen Verhaltens nicht ohne weiteres zu trennen sind. Bei Störungen des Antriebssystems erfolgt eine gegenseitige Blockierung von Triebwegen und Triebzielen.[2]
Die Darstellung der zentralen psychischen Funktionen zeigt, daß kognitive, affektive und psychodynamische Prozesse das Wesen menschlichen Verhaltens ausmachen. Diese Prozesse laufen nicht isoliert voneinander ab, sondern bilden eine unzertrennliche Einheit. Eine aus unterschiedlichen Gründen erfolgte Desintegration bewirkt eine Erkrankung des Systems und somit des Menschen, die bis hin zu schweren psychischen Anomalien führen kann. Die an anderer Stelle vorgebrachte kritische Position bezüglich der Einseitig-

1 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 39-42.

2 Vgl. ebenda, S. 43-51.

keit deutscher Schulpädagogik mit ihrer Dominanz des Kognitiven erfährt durch die psychopathologische Diskussion ihre Berechtigung. Der bereits labil in die Schule sich eingliedernde Schüler erfährt eine weitere Blokkierung seiner Individuation auch durch schulische Maßnahmen. Innerhalb seines Lebensaspekts bewirkt die Desinchronisation der psychischen Zentralfunktionen ein Verhalten, das wohl nur noch in Ausnahmefällen dazu führt, sich den Herausforderungen des Lebens tatsächlich zu stellen und seelische Gesundheit anzustreben.

## 6.6 Abriß der psychoanalytischen Entwicklungstheorie

Bei der Betrachtung von Theorieansätzen zur seelischen Gesundheit wurde bereits herausgearbeitet, daß sich die genannten Theorien prinzipiell auf die wissenschaftstheoretischen Ansätze Siegmund Freuds zurückführen lassen. Dieser bemerkte ja schon in recht früher Zeit mit berechtigtem Stolz hinsichtlich seiner therapeutischen Arbeit: "Denn die Psychoanalyse ist meine Schöpfung, ich war durch zehn Jahre der einzige, der sich mit ihr beschäftigte..."[1]

Inzwischen hat die sogenannte 'orthodoxe Psychoanalyse' eine deutliche Wandlung erfahren, so daß die ursprüngliche Theorie der Sexualentwicklung auch gesellschaftsrelevante Entwicklungen mit einbezieht und auch die lange Zeit vorherrschende mechanistische Entwicklung des Menschen relativiert wurde. Zentrales Anliegen der Psychoanalyse ist es, verborgene Motive im psychischen Erleben und Handeln aufzuzeigen.

Für die Pädagogik leistete die Psychoanalyse wichtige Grundlagenforschung, die oftmals zur Kritik an bestehenden Erziehungsidealen führte und die menschliche Tragik bezüglich der Triebstruktur, des Narzißmus und der fehlgeleiteten Ich-Entwicklung verdeutlicht.

Alice Miller hat in sehr einfühlsamen Worten die Problematik eines jeden Menschen beschrieben:

1 Siegmund Freud, zitiert in: Behnke, B.: Psychoanalyse in der Erziehung, München 1972, S. 12.

> "Ein Neugeborenes ist auf Gedeih und Verderb auf seine Eltern angewiesen. Und da seine Existenz davon abhängt, ihre Zuwendung zu bekommen, tut es auch alles, um sie nicht zu verlieren. Es wird vom ersten Tag an all seine Möglichkeiten einsetzen, wie eine kleine Pflanze, die sich nach der Sonne dreht, um zu überleben."[1,2]

Neben einer topographischen Gliederung der Psyche, in der das psychische Geschehen in unbewußte, vorbewußte und bewußte Vorgänge unterteilt wurde, dem wiederum Systeme des Unbewußten, Vorbewußten und Bewußten zugeordnet sind, wurde von Freud auch eine strukturelle Gliederung der Psyche vorgelegt, die er 'Ich'-, 'Über-Ich' und 'Es' nannte. Das 'Ich' ist für die reale Wahrnehmung im Leben zuständig, es dient der Selbsterhaltung und will durch Vermittlung eine Anpassungsleistung zwischen dem inneren und äußeren Geschehen des Individuums bewirken.[3]
Winkel betont die grundsätzliche 'Ich-Fähigkeit' des Menschen, die aber entwickelt werden muß, da beispielsweise ein Neugeborenes noch kein fertiges 'Ich' besitzt, es sich dieses erst erwerben muß. Die im Unterbewußtsein angelegten Triebkräfte mit den zwei gegensätzlichen Triebkomponenten Libido- und Aggressionstrieb können sich sowohl gegen das eigene 'Ich' wenden (Suizid), als sich auch gegen die 'Ichs' anderer richten.[4]
Unter 'Es' versteht man eine über die Triebwelt herrschende Instanz, die aus dem Körper kommende Triebstrebungen kontrolliert.[5] "Das Es nimmt wahr, fühlt, begehrt und reagiert"[6].
Freud selbst formulierte es so: "Die Wahrnehmung spielt für das Ich die Rolle, welche im Es dem Trieb zufällt. Das Ich repräsentiert, was man Vernunft und Besonnenheit nennen kann, im Gegensatz zum Es, welches die Leidenschaften enthält."[7]

---

1 Miller, A.: Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt 1983, S. 23 f.

2 Vgl. auch: Miller, A.: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1983.

3 Vgl. Behnke, B., a.a.O., S. 26-28.

4 Winkel, R., a.a.O., S. 53.

5 Vgl. Behnke, B., a.a.O., S. 28.

6 Winkel, R., a.a.O., S. 54.

7 Freud, S.: Das Ich und das Es, Wiesn 1923, S. 244. Zitiert nach: Nagera, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Grundbegriffe, Frankfurt 1976, S.44.

Das 'Über-Ich' stellt die dritte wirksame Instanz dar, welche letztlich Gewissensentscheidungen wie Ideale, Gebote und Verbote verarbeitet. Freud führt hier, bezogen auf destruktive Impulse im Menschen, aus: "Obwohl das Ich gegen diese Impulse ankämpft, verhält sich das Oberich, dessen Härte sich aus dem Destruktionstrieb herleiten, so, als wäre das Ich für diese Impulse verantwortlich, und macht ihm Vorwürfe."[1]

Der krisenhafte 'Ich-Aufbau' der psychoanalytischen Entwicklungstheorie läßt sich an insgesamt 12 Entwicklungsphasen charakterisieren:

- Pränatale Phase
- Natale Phase
- Orale Phase
- Anale Phase
- Genitale Phase
- Ödipale Phase
- Latenzphase
- Pubertät
- Adoleszenz
- Erwachsenenalter
- Involutionsalter
- Greisenalter.[2]

Innerhalb der genannten Phasen sind zahlreiche individuelle Entwicklungen möglich, die darüber bestimmen, inwieweit sich eine gesunde oder pathogene Struktur entwickelt. (Die Darstellung Winkels, Nagaras und Starks sollen in der folgenden Beschreibung berücksichtigt werden, vgl. hierzu Fußnoten 1 und 2).[3]

In der *pränatalen Phase* ist die Möglichkeit einer organischen Schädigung enthalten, die auf von außen zugeführte toxikologisch wirkende Stoffe wie Alkohol oder Medikamente zurückgeht, gleichzeitig sind auf der psychischen Ebene Komplikationen zu erwarten, die sich auf die seelische Verfassung der Mutter beziehen.

Die *natale Phase* ist vermutlich durch psychische Belastungen gekennzeichnet, die durch den Geburtsvorgang selbst zustande kommen.

Die *orale Phase* scheint innerhalb des 1. Lebensjahres eine gewisse Dominanz zu besitzen. Basierend auf dem 'Lust-Unlust-Prinzip', unternimmt der Säugling alles, um seine 'Es-haften' Triebe zu befriedigen. Wird in dieser Phase keinerlei Rücksicht auf den in diesem Stadium wichtigen 'Narziß-

1 Nagera, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 47, 23-47.

2 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 60, 61-69.

3 Vgl. Stark, W.: Kindes- und Jugendpsychologie, Hamburg o.J., S. 21-155.

mus' des Säuglings genommen (keine liebevolle Hinwendung, Heimfütterung, Hospitalismus), so werden die in der Folge auftretenden Spannungen Ursachen späteren neurotischen Fehlverhaltens sein.

Die *anale Phase* ist gekennzeichnet durch die Lust an der eigenen Ausscheidung, hervorgerufen durch empfindliche Schleimhautzonen in der entsprechenden Region. Kinder, die ohne Dressurakte die Möglichkeit des natürlichen Durchlebens dieser Phase erhalten, gehen in einem wichtigen Teilbereich der menschlichen Psyche stabilisiert aus dieser Zeit hervor.

In der *genitalen Phase* vom 2.-5. Lebensjahr steht die Entdeckung der Sexualorgane und der damit verbundene Lustgewinn im Vordergrund kindlichen Entdeckungsdrangs. Tabuisierende Versuche in dieser Zeit bewirken auch aufgrund der hier verstärkt ablaufenden 'Ich-Entwicklung' mit Trotzphasen Störungen, die später eine integrative Sozialisation erschweren.

*Ödipale Phase* nennt man eine Vater-Mutter-Kind-Beziehung, in der aus der genitalen Phase heraus der Junge libidinöse Bindungen an seine Mutter entwickelt, bei gleichzeitiger Aggressivität gegenüber dem gegengeschlechtlichen Elternteil (Vater). Die zur Regel gewordene Kleingruppenfamilie und das ihr eigene Rollenverständnis begünstigt hier das Entstehen der sich auf die ödipale Situation beziehenden Konflikte in Form neurotischer Störungen.

Die *Latenzphase* vom 6.-12. Lebensjahr zeichnet sich durch eine Entwicklung aus, die eine Abkehr von Kindheitsbildern und eine Zuwendung zur realen Welt mit sich bringt. Lernerfolge und positive Beziehung zu den Eltern sind kennzeichnend für diese Entwicklungszeit.

In der *Pubertät* wird durch die Ausprägung der Geschlechtsmerkmale eine Entwicklung vollzogen, die die Frage nach dem eigenen Ich aufwirft und den Jugendlichen zutiefst verunsichert. Die hier auftretenden Spannungen werden schulisch an den Lehrern ausgetragen, die die 'Über-Ich-Attacken' stellvertretend für den Vater entgegennehmen, da die ödipale Situation hier noch einmal voll durchlebt wird.
Wie in der 'Trotzphase' durchläuft der Heranwachsende Stadien, die durch Autonomiegewinn gekennzeichnet sind. Das um Selbständigkeit kämpfende Ich greift andere, in der Regel besonders geliebte Personen an, um eine neue Einstellung zu ihnen zu gewinnen, die nicht durch Macht, sondern Partnerschaft gekennzeichnet sein sollte.

In der *Adoleszenz* wird das Ringen um Autonomie fortgesetzt. Sinnfragen werden gestellt. Im Idealfall erfolgt hier die Weichenstellung für einen als wichtig erkannten lebenslangen Lernprozeß, der eine frühzeitige Verengung der eigenen Perspektive verhindert.

Das *Erwachsenenalter*, die Zeit, in der sowohl eine physische als auch psychische und soziale Reifung des Individuums erreicht ist, sollte durch positive Lebensführung, soziales Engagement und ein hohes Maß an Zufriedenheit gekennzeichnet sein.

> "Daß dies so selten der Fall ist, viele Erwachsene also nur mit dem Finger auf dem Fahrplan dieses Ziel erreichen, spricht nicht gerade für unsere Erziehungstheorien und -praktiken in Familie, Schule, Lehrstätten und der Öffentlichkeit [in der viele] in der unpolitischen Konsumentenhaltung eines Riesenbabys dahinleben."[1]

Das *Involutionsalter*, häufig auch mit Umschreibungen wie 'midlife-crisis' benannt[2], stellt im Prinzip eine Phase der Neubewertung einer langjährigen, vertrauten Situation dar, die sich durch biologische (Klimakterium der Frau), aber auch physiologische Veränderungen (beim Mann) und soziale Bedingungen (Kinder verlassen das Haus) kennzeichnet.
Depressive Verstimmungen und überraschend hohe Sterberaten gerade bei Männern belegen, daß eine aus sozialer und materieller Sicht im Normalfall günstige Zeit erhebliche pathogene Auswirkungen zeigt. Hieran offenbart sich erneut der Mangel rechtzeitiger, präventiver psychologischer Hilfe in Schule und Gesellschaft, deren persönlichen Preis nicht nur der Betroffene und seine Familie, sondern letztlich auch die ganze Gesellschaft zahlen muß.

Im *Greisenalter* erfolgt eine physisch wie psychische Einengung des Organismus. Das Bewußtseinssystem verliert an Schärfe und Ausdruckskraft, die Antriebe lassen nach. Das Warten auf den Tod nimmt stärkere Kontur an.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen wichtige Entwicklungsphasen der menschlichen Psyche aus psychoanalytischer Sicht und sollten aufzeigen,

---

1 Winkel, R., a.a.O., S. 67.

2 Vgl. auch: Sheehy, G.: In der Mitte des Lebens, Frankfurt 1981.

daß es sich hierbei um Prozesse handelt, die als somatische, psychische und soziale Entwicklungen zwar phasenhaft zur besseren Betrachtung dargestellt werden, insgesamt jedoch integrativ gesehen werden müssen, da sie fließend in ständigem Austausch zusammengehen.
Störungen der integrativen Funktion der Psyche werden aus psychoanalytischer Sicht als Krankheiten bezeichnet, die sich sowohl körperlich über ein Organ als auch direkt infolge sichtbarer Verhaltensauffälligkeit als Neurose, Psychose, Psychopathie bezeichnen lassen.

Bezüglich der an anderer Stelle bereits erwähnten Annahme einer psychopathologischen Struktur speziell der Schüler an Hauptschulen soll nachfolgend eine relevante Übersicht dieser Erscheinungsformen erfolgen.

## 6.7 Neurosen und Depressionen und ihre Auswirkungen im Kindesalter

Neurotische Störungen bei Schulkindern zählen neben den Depressionen zu den häufigsten seelischen Erkrankungen. Dührssen wies bereits in den fünfziger Jahren anhand einer Untersuchung der Universitäts-Kinderklinik Hamburg nach, daß bei einer untersuchten Zahl von 2400 Schulanfängern bereits "60% aller Sechs- bis Siebenjährigen an milieuabhängigen Verhaltensstörungen litten", wobei es sich "nicht immer um 'echte Neurosen'"[1] handelt. Dührssen anerkennt den Neurosen den Charakter einer "seelischen Fehlentwicklung"[2] zu.

Der Begriff Neurose wurde von dem englischen Arzt Cullen 1776 'entdeckt', indem er sich in Analogie zur Nervenzelle (Neuron) sich dieser Bezeichnung bediente, die dann später auch von der Medizin aufgenommen wurde. Geschichtlich ist weiterhin bedeutsam, daß in der sogenannten voranalytischen Epoche insbesondere durch den Neurologen J.M. Charcot an der Pariser Salpêtrière gemeinsam mit S. Freud und J. Breuer 'Studien zur Hysterie' veröffentlicht wurden, in denen erstmals neurotische Krankheiten nicht als aus-

1 Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1967[6], S. 117.

2 Ebenda.

schließlich organisch angesehen wurden.[1]
Winkel definiert Neurosen als "partielle Verhaltensstörungen, also solche Anomalien, die nicht die gesamte Psyche und das daraus resultierende Verhalten in Mitleidenschaft ziehen, sondern Teile derselben"[2].
Freud unterteilte die Neurosen in zwei Gruppen, in die *Aktualneurosen* und die *Psychoneurosen*. Zu den Aktualneurosen zählen die *Neurasthenien, Angstneurosen, Hypochondrien,* während sich die Psychoneurosen (älterer, auf Freud zurückgehender Ausdruck , wehrneurosen) in *Angsthysterien, Konversionshysterien und Zwangsneurosen* unterteilen lassen. Freud ging davon aus, daß die Aktualneurosen biologischen Ursprungs sind, während er den Psychoneurosen eine psychische Bedingtheit zuerkannte.[3]
In neuerer Zeit wird von der psychoanalytischen Neurosenlehre angenommen, "daß alle Neurosen Ausdruck eines Triebkonflikts sind"[4] und die von Freud vorgenommene Trennung von Psyche und Soma korrigiert.
Bei allen Neuroseformen vermutete Freud sexuelle Störungen als Krankheitsursachen. So stellt die Neurasthenie eine Verarmung sexueller Spannung dar, während bei Angstneurosen und Hypochondrien umgekehrt eine hohe Sexualspannung zu beobachten ist.[5]
Insgesamt können die vier nachfolgend genannten Faktoren eine neurotische Erkrankung begünstigen:

- Versagungserlebnisse (Frustration)
- Schwierigkeiten in der Anpassung
- Hemmungen in der Entwicklung
- Libidosteigerungen.

Alle vier Kriterien bewirken in der Psyche eine Konfliktbereitschaft, der sich das Individuum durch Flucht in die Neurose entzieht. Es entstehen die Angsthysterien durch Vermeidungshaltung unterschiedlicher Wünsche und Spannungen, die Konversionshysterie mit Umwandlung psychischer Konflikte in so-

1 Vgl. Dongier, M.: Neurosen, Formen und Beispiele, Frankfurt 1983, S. 18-19.

2 Winkel, R., a.a.O., S. 75.

3 Vgl. Battegay, R.: Psychoanalytische Neurosenlehre, Bern 1971, S. 154.

4 Ebenda, S. 155.

5 Vgl. ebenda, S. 154.

matische Beschwerden und die Zwangsneurosen, unter denen der Mensch alles tut, was er eigentlich nicht tun möchte.[1]

Im Gegensatz zu den Neurosen Erwachsener stellen sich Neurosen des Kindesalters unterschiedlich dar. Neben neurotischen Manifestationen im Charakterbereich (Neurotische Leistungshemmung, Spiel- und Antriebshemmung, Ersatzbefriedigung, neurotische Verwahrlosung), speziellen neurotischen Verhaltensweisen wie Daumenlutschen, Nägelknabbern, Haareausreißen sind noch die psychischen und psychosomatischen Krankheitserscheinungen, die sich in depressiven Verstimmungen, Ängsten, Schlafstörungen, Eßstörungen, Kopfschmerzen usw. bemerkbar machen, zu nennen.[2]

Seit den Arbeiten von René Spitz und Margret Mahler hinsichtlich der Bedeutung früher Objektbeziehungen ist es unbestritten, daß das affektive Klima der Mutter-Kind-Beziehung besonders prägend auf die frühkindliche Entwicklung des Säuglings ist. "Das Kind wird insbesondere durch die unbewußten Signale und Erwartungen der Mutter beeinflußt und geprägt."[3] Ein Mangel an mütterlicher Zuwendung infolge Pflege- oder Liebesmangel wird als 'Deprivation' bezeichnet, die Auswirkungen sowohl auf die emotionale und auch intellektuelle Fähigkeit des Kindes haben kann.[4]

Wenngleich sich hier nicht die klinisch faßbaren Krankheitsbilder ausdifferenzieren lassen, ist doch, bezugnehmend auf die Arbeiten A. Dührssens, feststellbar, daß die Angst des Kindes, seine Gehemmtheit, letztlich auch Ausdruck einer gestörten Familienstruktur ist. Sie liefert gewissermaßen den 'Circulus vitiosus' von "Unruhe, Verstörtheit" auf der einen Seite und demzufolge "Abwehr, Ungeduld, Strafen, Liebesentzug"[5] auf der anderen Seite des familiären Geschehens. Die in der Folge hier auftretende Verdrängung, also das bewußte Abschalten der Negativerfahrung, behält ständig "eine dynamisch gespannte Wirksamkeit"[6] bis in das weitere Leben hinein, die sich als "vitaler Bedürfnisanspruch" und "amorphe innere Unruhezustände"[7] kon-

---

1 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 79.

2 Vgl. Dührssen, A., a.a.O., S. 115-301.

3 Frommknecht, M/E. Struck, Kinderneurosen, in: Rattner, J., a.a.O., S.160.

4 Vgl. Nissen, G., a.a.O., S. 32.

5 Dührssen, A., a.a.O., S. 56.

6 Ebenda, S. 57.

7 Ebenda, S. 58.

kretisieren und allgemein als Neurosen bezeichnet werden.
Somit ist belegt, daß die Einbeziehung soziologischer bzw. sozialpsychologischer Elemente in die Neurosenlehre, wie sie von H.E. Richter gefordert und belegt wird, evident ist. Richters Skizzierung des Kindes in der Familie, stichwortartig an der von ihm vorgenommenen Fallbeschreibung "Sanatorium-Festung-Theater" dargestellt, belegt die familiäre und gruppenspezifische Rolle des Kindes in der Familie und zeigt auf, wie häufig das Kind als Sündenbock für die ungelösten Spannungen der Eltern herhalten muß.[1]
Die soziale Bezogenheit des Menschen wurde von Alfred Adler, dem Begründer der Individualpsychologie, im Gegensatz zur klassischen Psychoanalyse besonders betont. Neurotische Störungen bei Kindern führt Adler auf einen fehlgeleiteten Lebensplan innerhalb der ersten 4-5 Jahre zurück, der durch das zu starke Streben des Individuums nach Erhöhung charakterisiert ist, was sich später dann in mangelndem Gemeinsinn und in der Schule häufig in Lernstörungen äußert.[2] Der hier sichtbar werdende Bruch der Sozialentwicklung geht einher mit einer Störung der 'Ich-Entwicklung', die sich im Laufe der Zeit fortsetzt und in der Pubertätsneurose in ein besonders schwieriges Stadium gerät. Die normale pubertäre Krise wird verstärkt, Angst, Unsicherheit, Unlust potentiert.
Je größer das persönliche Defizit an Autonomie, umso stärker sind kompensierende Fehlreaktionen wie "Kraftprotzen, Eitelkeit, Gefallsucht, Herablassung gegen andere, Egozentrismus, Verwahrlosung"[3] zu beobachten. Die in dieser Phase häufig auftretenden depressiven Reaktionen führen oftmals zu Handlungen, die lebensverneinend sind wie beispielsweise der Selbstmord, "die fünfthäufigste Todesursache unter Jugendlichen aus der Altersgruppe der 15-19 Jährigen"[4]. Nach Meinung Jacobs ist die Ursache des Suizid im Laufe der Lebensgeschichte des Jugendlichen zu sehen, in der es irgendwann zu einer Wegführung "von bedeutungsvollen sozialen Beziehungen"[5] kam, die dann zur Selbsttötung führte.

1 Vgl. Richter, H.E., a.a.O., S. 73, 90, 107.

2 Vgl. Ansbacher, H.L., R.R. Ansbacher (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie, München 1982, S. 340 f.

3 Rattner, J.: Pubertätsneurosen, in: J. Rattner (Hrsg.), a.a.O., S. 189.

4 Jacobs, J.: Selbstmord bei Jugendlichen, München 1974, S. 9.

5 Ebenda, S. 170.

Zur schwierigen Bestimmungslage bei Depressionen von Kindern und Jugendlichen führt Nissen an, daß "depressive Verstimmungszustände bei Kindern fast regelmäßig als Verhaltensstörungen oder Schul- und Erziehungsschwierigkeiten eingestuft werden"[1]. An jüngeren depressiven Schulkindern werden Gereiztheit, Unsicherheit, Spiel- und Kontakthemmungen, Angst- und Erregungszustände beobachtet, die auf die psychopathologische Problemlage von Schulkindern hinweisen.[2] Es gibt weiterhin zu denken, wenn der gleiche Autor anführt: "Oft erweist es sich, daß das, was als Faulheit, Passivität, Bequemlichkeit, Leistungsschwäche und Gleichgültigkeit imponiert, Ausdruck einer depressiven Erkrankung ist."[3]
Häufig korrelieren Depressionen, Schulphobien, Schulschwänzen und Schulangst miteinander. Gerade die Schulangst, nach Nissen (1971) häufig durch eine "psychische oder physische Insuffizienz (intellektuelle oder neurotische Lernstörung...)[4] gekennzeichnet, kann wesentlich zur depressiv getönten Verstimmung beitragen. In einer geschlechtsspezifischen Übersicht von depressiven Jungen und Mädchen zeigte es sich, daß depressive Mädchen "überwiegend still und gehemmt" sind und kaum in Konflikt mit ihrer Umgebung kommen[5], während der typisch depressive Junge "Symptome der Kontaktschwäche und der Selbstisolierung zeigt"[6], die in Verbindung mit Lernhemmungen und Gereiztheit zu Schulschwierigkeiten führen können.[7]

Betrachtet man abschließend die Möglichkeiten therapeutischer Intervention bei neurotischen und depressiven Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter, so dominiert hier aus naheliegenden Gründen die analytische Psychotherapie, neben einer medikamentösen Behandlung, die insbesondere von den psychiatrisch-klinisch tätigen Autoren angeführt wird.[8]

---

1 Nissen, G., a.a.O., S. 146.

2 Vgl. ebenda, S. 151.

3 Ebenda.

4 Vgl. Nissen, G.: Depressive Syndrome im Kindes- und Jugendalter, Berlin 1971, S. 15.

5 Ebenda (1971), S. 49.

6 Ebenda (1971), S. 49.

7 Vgl. ebenda.

8 Vgl. Nissen, G. (1971), a.a.O., S. 96; Battegay, R., a.a.O., S. 177 f; Dongier, M.D., a.a.O., S. 197 f; Richter, H.E., a.a.O., S. 228 f; Winkel, R., a.a.O., S. 154 f.

Eine darüber hinausgehende Differenzierung im therapeutischen Vorgehen wurde insbesondere durch die familientherapeutischen Arbeiten Richters erreicht, der sich von der Psychoanalyse insoweit abgrenzt, als er von der Einzeltherapie der klassischen Psychoanalyse abweicht und durch die Methode der Gruppentherapie auch sozialpsychologische Elemente einbezieht, die die Gesamtstruktur der jeweiligen Familienmitglieder sichtbar machen soll.[1]
Auch Dührssen differenziert ihr therapeutisches Vorgehen durch Einbeziehung von Einzel- oder Gruppenberatungen von Familienmitgliedern und somit letztlicht auch durch soziologische bzw. sozialpsychologische Elemente.[2]
Jacobs hält für die therapeutische Arbeit mit selbstmordgefährdeten Jugendlichen freie Organisationen für notwendig, die - auf der Organisationsbasis der Anonymen Alkoholiker - eine Hilfestellung für die Betroffenen bieten können im Sinne eines 'moral treatment', einer moralischen Unterstützung gefährdeter Jugendlicher.[3] Jacobs bezieht insbesondere die Schule in seine Überlegungen ein, da sie hinsichtlich der von ihm favorisierten "Präventivmaßnahmen" aufgrund ihrer Gesamtbedeutung im Lebenslauf des Menschen eine wichtige Rolle einnimmt.[4] Durch die Einbeziehung der Lehrer in bestimmte "Veranstaltungsprogramme" mit psychohygienischer Intention sieht er ein wichtiges Instrument zur Verringerung von "Selbstmord- und Suizidversuchen unter den schulpflichtigen Kindern"[5].
Dieser Standpunkt wird prinzipiell auch von Rattner geteilt, der aufgrund der ständig steigenden Zahl von Selbstmordgefährdeten bei gleichzeitig beschränkter wirklicher Therapiemöglichkeit sich dafür ausspricht, geeignete präventive Maßnahmen der Schule zu übertragen. "Dort sollte die Problematik des Suizids bei geeigneten Unterrichtsstoffen erörtert werden. ... Die Tatsache, daß auch viele junge Menschen im Entwicklungsalter suizidgefährdet sind, gibt diesem Vorschlag ein erhöhtes Gewicht."[6]
Auch Winkel betont in einem abgestuften Maßnahmenkatalog neben therapeutischen Verfahren die besondere Bedeutung pädagogischer Maßnahmen, die von

1 Vgl. Richter, H.E., a.a.O., S. 229 f.
2 Vgl. Dührssen, A., a.a.O., S. 96.
3 Vgl. Jacobs, J., a.a.O., S. 168 f.
4 Vgl. ebenda.
5 Ebenda, S. 161.
6 Ebenda, S. 162.

ihm in Anlehnung an lerntheoretische Modelle als präventiv-pädagogisch-psychologische Strategien bezeichnet werden müssen und konkret handbare Anweisungen gegenüber Schülern beinhalten.[1]

Auf die grundsätzliche Bedeutung psychischer Gesundheit unter präventiver Zielsetzung wies besonders Adler hin, der das erzieherische vor dem medizinischen Modell favorisierte[2] und forderte, die Lehrer für diese Aufgabe vorzubereiten.[3]

Aus der Sicht der humanistischen Psychologie kommt dem präventiven Gedanken ebenfalls zentrale Bedeutung zu. Ausgehend von dem Faktum, daß durch therapeutische Maßnahmen immer nur wenige Menschen erreicht werden, die zudem vor der Frage nach der Kompetenz vieler Therapeuten stehen (bei gleichzeitiger, unter Umständen schon stark eingeschränkter Gesundheit), kommt der Vorbeugung seelischer Erkrankungen große Bedeutung zu.[4] Hinsichtlich der "Vielzahl von psychisch kranken Menschen" und ihrer besonderen sozialen Problemlage führt Völkel an, muß sich "der Akzent in zunehmendem Maße von therapeutischen Interventionen auf Präventivmaßnahmen verlagern. ... Der Schule als prägender Sozialisationsinstanz, in der alle Menschen einen entscheidenden Abschnitt ihres Lebens verbringen, spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle"[5].

Die hier vorgelegte exemplarische Darstellung der psychopathologischen Situation des Menschen unter besonderer Berücksichtigung der Problemlage von Kindern und Jugendlichen erbrachte den Nachweis, daß sich zahlreiche Verhaltensauffälligkeiten in der Schule auf Faktoren zurückführen lassen, die die individuelle seelische Problemlage von Schülern eindringlich belegen und Schule bzw. Unterricht in einem veränderten Licht erscheinen lassen. Somit steht vor allen traditionellen Lernbedingungen der Schule sichtbar die Erkenntnis, mindestens die gleichen Anstrengungen für die Erhaltung der seelischen Gesundheit von vorgeschädigten, aber im wesentlich noch nicht therapiebedürftigen Kindern durchzuführen, die bislang ausschließ-

1 Vgl. Winkel, R., a.a.O., S. 154.

2 Vgl. Ansbacher, H.L., R.R. Ansbacher, a.a.O., S. 21.

3 Vgl. ebenda, S. 366.

4 Vgl. Völkel, U. (Hrsg.), a.a.O., S. 33.

5 Ebenda.

lich ihrer intellektuellen Entwicklung zukommt.
In der vorangegangenen psychophysiologischen Betrachtung zum Lern- und Verhaltensbegriff wurde belegt, daß Lernleistungen des Individuums mit psychischen Auffälligkeiten negativ korrelieren und erhebliche Auswirkungen auf den Lernprozeß haben.
Die von allen namhaften psychologischen Theorien geforderte Einflußnahme der Schule bezüglich präventiver Maßnahmen zur Stabilisierung und nicht Therapie im üblichen Sinne ist wesentliches Resümee der vorangegangenen Darstellung.
Nachfolgend wird versucht, psychohygienische bzw. präventive Maßnahmen in ihrem historischen Kontext und in ihrer Realisation für den Bereich Schule aufzuzeigen.

## 7. Psychohygiene - psychologische Prävention

Im Zuge einer sich wandelnden Gesellschaftsstruktur wird auch die Problemlage des Einzelnen stärker thematisiert. Print- und elektronische Medien tragen dazu bei, daß auch bislang tabuisierte Bereiche wie Themen zur seelischen Gesundheit stärkere Beachtung finden. Parallel hierzu ist auch innerhalb unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, vorrangig aus dem psychologischen Bereich, ein Trend zu erkennen, der sich verstärkt mit Fragen zur Prävention seelischer Gesundheit beschäftigt.
Psychologische Prävention läßt sich beschreiben als ein Sammelbegriff unterschiedlicher psychologischer Interventionen, die keinen Therapieaspekt vertreten, sondern sich auf die Verhinderung seelischer Krankheiten beziehen.[1] Leitlinie präventiven Handelns ist die Vorstellung, daß vorgegebene Entwicklungen nicht zwangsläufig zu Entwicklungsproblemen führen, und "daß mithin Entwicklungsprozesse wesentlich auf Handlungskontexte zu relativieren sind"[2]. Dem Bereich der Schule und der Entwicklung einer "Psychohygie-

1 Vgl. Brandtstätter, J., A.v. Eye: Psychologisches Prävention, Bern 1982, S. 9.

2 Ebenda.

ne im Kindesalter" kommt hierbei naturgemäß eine besondere Rolle zu.[1]
Psychologische Prävention oder der synonym zu verstehende Begriff 'Psychohygiene' betonen in der Erziehung den Vorbeugungsaspekt (Prophylaxe), helfen die Verarbeitungsfähigkeit des Individuums zu stärken und stellen eine Krisenhilfe dar, "wenn bereits eine zumindest problemspezifische Ausweglosigkeit und Ohnmacht vorliegt"[2].
Betrachtet man die Entwicklung präventiven Gedankenguts aus historischer Sicht, so wurde insbesondere durch das ausgehende 18. Jahrhundert eine Entwicklung eingeleitet, die durch eine starke Akzentuierung gesundheitlicher Aufklärung in der Öffentlichkeit gekennzeichnet war und auch Materialienlieferungen für den Unterricht an Schulen einschloß.
Durch frühe Schriften von Feuchtersleben im Jahre 1883 ('Zur Diätetik der Seele') wurden erstmals Fragen zur seelischen Gesundheit bzw. Psychohygiene angeführt. Sie enthielten Thesen und Vorstellungen, die prinzipiell eine Vorwegnahme von Inhalten darstellen, wie sie heute in unterschiedlichen psychologischen Richtungen (Tiefenpsychologie, humanistische Psychologie, kognitive Psychologie) zu finden sind.[3]
Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts ist die weitere Entwicklung präventiver Gesundheit mit dem Namen Clifford Beers verbunden. Der Kaufmann Beers erlebte die Situation psychiatrischer Anstalten der damaligen Zeit infolge einer psychotischen Erkrankung am eigenen Leib. In seiner 1908 veröffentlichen Schrift "A mind that found itself"[4] setzte er sich autobiographisch mit seiner seelischen Erkrankung und deren Überwindung auseinander. Durch Unterstützung namhafter Persönlichkeiten, wie beispielsweise W. James, erlebte der Gedanke seelischer Prävention einen erheblichen Aufschwung. Die Gründung einer 'Connecticut Society for Mental Hygiene' und später 'National Committee for Mental Hygiene' konkretisierten die präventive Arbeit.[5]

---

1 Vgl. Meierhofer, M.: Frühe Prägung der Persönlichkeit, Psychohygiene im Kindesalter, Bern 1981, S. 176.

2 Brandl, G.: Zum Mitmenschen unterwegs. Ein Konzept seelischer Gesundheit, Innsbruch/Wien/München 1982, S. 28.

3 Vgl. Feuchtersleben, zitiert bei Becker, P., a.a.O., S. 32 f.

4 Clifford Beers, zitiert bei Becker, P., a.a.O., S. 35.

5 Vgl. Becker, P., a.a.O., S. 35.

Die Entwicklung in Deutschland ist mit dem Namen des Psychiaters R. Sommer verbunden, der 1924 den 'Deutschen Verband für Psychohygiene' gründete.[1] Ein mutiges Unterfangen in einer Zeit, in der die naturwissenschaftlich ausgerichtete Medizin sich nahezu ausschließlich an Fakten orientierte, die sich im Labor verifizieren ließen. In der Ära des Nationalsozialismus und der hier vorherrschenden besonderen Diktion gegenüber gesundheitlichen Fragen traten auch Reformbestrebungen zur seelischen Gesundheit in den Hintergrund oder wurden pervertiert.

Die 1948 erfolgte Gründung der 'World Federation for Mental Health' brachte nach dem zweiten Weltkrieg die nationalstaatlichen Bemühungen zur seelischen Gesundheit in einen Dachverband ein, dem heute 137 Organisationen aus über fünfzig Ländern angehören.[2]

Die in der Folgezeit in den Vereinigten Staaten durchgeführten Untersuchungen der 'Joint Commission on Mental Illness and Health' ergaben zahlreiche Versorgungsmängel in der psychologisch-psychiatrischen Versorgung und forderten als Konsequenz wirksame psychologisch strukturierte Gemeindezentren ('community mental health centers'), denen präventive Aufgaben zukommen sollten.[3]

In der Bundesrepublik Deutschland wurde durch den "Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland" aus dem Jahre 1975[4] eine relativ späte Bestandsaufnahme zur psychiatrischen bzw. psychologischen Versorgung durchgeführt, die einen eklatanten Mangel an relevanten Hilfen insbesondere für Kinder und alte Menschen erbrachte. Fehlende präventive Einflußnahmen in den Bereichen Erziehung, Arbeit und Wohnen kennzeichnen die Kritik.[5]

Das relativ späte Aufgreifen von Fragen zur seelischen Gesundheit eines Landes rechtfertigt den eingangs erwähnten Tabuisierungsaspekt. Gleichzeitig wird hieran deutlich, daß präventive Maßnahmen zur seelischen Gesund-

1 Vgl. Becker, P., a.a.O., S. 35.

2 Vgl. Brandtstätter, J., A.v. Eye. a.a.O., S. 17.

3 Vgl. ebenda, S. 18.

4 Vgl. Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland. Zur psychiatrischen und psychotherapeutischen/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung, Deutscher Bundestag, Drucksache 7/4200, Bonn 1975.

5 Vgl. ebenda, S. 16 f.

heit nicht nur wissenschaftstheoretische Fragen der ohnehin sich damit beschäftigenden Fachdisziplinen aufwerfen, sondern daß auch sozial- bzw. gesellschaftspolitische Faktoren zu berücksichtigen sind.
Psychologische Prävention gerät hierdurch in das Spannungsfeld politischer Einflußnahme und Ideologie, da sie anknüpft an die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des einzelnen. Insbesondere die derzeitig vertretene medizinische Ideologie mit ihrem ausschließlich somatisch orientierten Menschenbild dürfte seelisch-präventiven Maßnahmen, beispielsweise im Raum der Schule, große Skepsis entgegenbringen. Die medizinische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg zeigt, daß selbst renommierte Standesvertreter einer mehr sich auch dem seelischen Krankheitsgeschehen verpflichtenden Medizin (Lehre von der Psychosomatik), wie beispielsweise V.v. Weizsäcker, es außerordentlich schwer hatten und immer noch haben, sich diesbezüglich zu etablieren und Fragen zu stellen, die das Mensch-Sein insgesamt betreffen.[1] Hierbei wird übersehen, daß gesellschaftspolitisch und wissenschaftstheoretisch strittige Fragen zur psychologischen Prävention auf dem Rücken der Betroffenen ausgetragen werden.
Brandtstätter/v. Eye merken erweiternd hierzu an, daß es mittlerweile trotz divergierender Betrachtungen auch im methodischen Bereich unübersehbar ist, "daß psychische Störungen ... ein Massenproblem darstellen"[2] und daß "selbst konservative Schätzungen die Annahme utopisch erscheinen (lassen), daß durch das traditionelle individualtherapeutisch-korrektive Vorgehen eine ausreichende psychologisch-psychiatrische Versorgung der Bevölkerung sichergestellt werden könnte"[3].
Hiermit ist die grundsätzliche Bedeutung präventiv-psychohygienischer Maßnahmen auch für die Gesellschaft unübersehbar und belegt, daß die vorgebrachte Kritik gegenüber präventiven Interventionen oftmals nicht frei ist von einer nur schlecht getarnten Besitzstandswahrung unterschiedlicher Kreise: "Zumindest für diejenigen Gruppen und Institutionen, die das 'Geschäft mit der Krankheit' betreiben, dürfte der Status quo durchaus nicht nur unerfreuliche Aspekte aufweisen", die auf "parasitäre Regelmechanismen"

1 Vgl. Stössel, J.P., a.a.O., S. 182. ff.
2 Brandtstätter, J., A.v. Eye, a.a.O., S. 21.
3 Ebenda, S. 23.

sich zurückführen lassen und "die der Erhaltung partikulärer Positionen und Interessen dienen"[1].
Hierbei sollte nicht übersehen werden, daß die mit fachwissenschaftlicher Begründung vorgebrachten Bedenken hinsichtlich unklarer Theoriebildung oder ätiologischer Problematik zur Entstehung psychischer Störungen im Prinzip sicher berechtigt sind. Gleichzeitig läßt sich natürlich auch nachweisen, daß in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen, von der Medizin über die Pädagogik, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften bis hin zur Jurisprudenz die tägliche Praxis zeigt, daß in "nach gängigen wissenschaftstheoretischen Gütekriterien qualifiziertes Theoriewissen"[2] keine Garantie für erfolgreiches Interventionshandeln darstellt, weil es sich "auf idealisierte Wirklichkeitsausschnitte" bezieht, die "keine ausreichende Wissensgrundlage für konkrete Interventionen abgeben"[3].

Psychologisch-präventive Konzeptionen für den pädagogisch-schulischen Bereich müssen auf die hier dargelegten Überlegungen besondere Rücksicht nehmen, da hier erstmals und wahrscheinlich auch nachhaltig die Konfrontation mit einem Sachbereich erfolgt, der neben der fachbezogenen Thematik besondere didaktische Anstrengungen erforderlich macht. Dieses schließt theoretische Implikationen keineswegs aus.

## 8. Möglichkeiten und Inhalte schulischer Prävention

Brandstätter verweist hinsichtlich vorhandener Differenzierungsmöglichkeiten psychologischer Prävention auf die Untersuchungen Caplans (1964) und führt an, eine Unterteilung präventiv-psychologischer Arbeit in drei Sachbereiche vorzunehmen:

1 Brandtstätter, J., A.v. Eye, a.a.O., S. 33.
2 Ebenda, S. 29.
3 Ebenda, S. 30

1. Primäre Prävention
2. Sekundäre Prävention
3. Tertiäre Prävention.[1]

Unter primärer Prävention werden diejenigen Bemühungen zusammengefaßt, die auftretende psychische Störungen möglichst verhindern, die sekundäre Prävention geht vom Vorhandensein manifester Störungen aus und wirkt bis in den therapeutischen Bereich hinein, während die tertiäre Prävention unter Aspekten der Rehabilitation und Wiedereingliederung zu sehen ist.[2]
Für den schulischen Bereich ist bedeutsam, daß die primäre Prävention mit der Zielsetzung arbeitet, seelische Störungen zu verhüten.[3] Hierbei stehen Maßnahmen im Vordergrund, die die sogenannte Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen stärken sollen, daß negative Gefühle wie Angst, Streß und damit verbundene Denk- und Lernhemmungen möglichst vermieden werden, bei gleichzeitiger besserer Anpassung an die Umwelt durch Kompetenzerhöhung.[4]

Diese Aufzählung setzt voraus, daß psychologische Prävention/Psychohygiene adressatenorientiert anzulegen ist, worunter die Bedürfnislage der Betroffenen verstanden werden soll. Sowohl in der Merkmalsbeschreibung der typischen Hauptschülerpersönlichkeit wie auch in der psychopathologischen Betrachtung dieser Altersgruppe wurde nachgewiesen, daß hier Störungen dominieren, die neurotischer bzw. neurotisch-depressiver Struktur sind.
Mithin gilt es, Verfahren einzusetzen, die hinsichtlich der verfolgten primärorientierten Prävention sowohl psychohygienische Auswirkungen auf die Betroffenen haben, indem sie ein Ansteigen der Vulnerabilitätsrate möglichst verhindern, als auch Maßnahmen zu verwenden, die die psychopathologische Struktur im Einzelfall beachten.
Berücksichtigt werden muß hierbei auch die Aussage von Becker/Minsel, die darauf hinweisen, daß anhand umfangreicher Literaturdurchsicht feststellbar ist, "daß sich die spezielle Prävention neurotischer Störungen noch

---

1 Vgl. Brandtstätter, J., Methodologische Grundfragen psychologischer Prävention, in: Brandstätter, J., A.v. Eye, a.a.O., S. 37.

2 Vgl. ebenda, a.a.O., S. 37.

3 Vgl. Becker, P., B. Minsel: Primäre Prävention schizophrener, neurotischer und psychosomatischer Störungen, in: Brandstätter, J., A.v. Eye, a.a.O., S. 120.

4 Vgl. ebenda, S. 121.

auf dem Niveau bescheidener Pilotstudien befindet"[1].
Die gleichen Autoren stellen allerdings fest, daß sich bei den "meisten Neurosetheorien ein enger Zusammenhang zwischen Ängsten und bestimmten neurotischen Symptombildungen"[2] ergeben, die die Vermutung nahelegen, daß angstsenkende Interventionen eine neuroseprophylaktische Wirkung zeigen, die mit einer psychologischen Immunisierung zu vergleichen ist.[3] Hierdurch kommen Verfahren zur Angstbewältigung, zum Beobachtungslernen an furchtlosen Modellen und ganz besonders Trainingsverfahren zur Selbstsicherheit in den Vordergrund primärpräventiver Bemühungen.[4]
Betrachtet man exemplarisch Verfahren, die die hier genannten Kriterien realisieren, so fällt auf, daß im deutschen Sprachraum konkret anwendbare Interventionsstrategien mit präventiv-psychologischer Zielsetzung fehlen. In den Vereinigten Staaten hingegen gibt es zahlreiche Ansätze psychologischer Prävention, die zudem auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblikken können. Das 'Primary Mental Health Project (PMHP)', als interdisziplinär angelegtes präventives Projekt mit kooperativer Einbeziehung von Lehrern, Ärzten, Sozialarbeitern, Psychologen und Eltern ist das älteste, seit zwei Jahrzehnten eingeführte Verfahren zur psychologischen Prävention.[5]
Dem 'School and Mental Health-Project' kommt ebenfalls große Bedeutung zu. Es folgt programmatisch einer humanistischen ielsetzung, ist darüber hinaus der psychoanalytischen Tradition verpflichtet und demzufolge am Aufbau eines autonom agierenden Individuums interessiert, das genügend Einsichten zur Krisenbewältigung erfahren hat.[6]
Zu diesen Programmen, die inhaltlich auch weitere Beziehungsaspekte wie Schulklima und Schulorganisation verändern wollen, verfolgen die noch relativ neuen "Curricularen Programme zur Förderung psychosozialer Kompetenz"[7] das Ziel, die jeweils individuell vorhandene Vulnerabilität des Individuums

1 Becker, P., B. Minsel, a.a.O., S. 136.

2 Ebenda, S. 137.

3 Vgl. ebenda.

4 Vgl. ebenda.

5 Vgl. Brandtstätter, J.: Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich, in: Brandtstätter J., A.v. Eye, a.a.O., S.292,293.

6 Vgl. ebenda, S. 294.

7 Ebenda, S. 295.

zu reduzieren zugunsten der gezielten Förderung psychosozialer Kompetenzen.[1] Brandtstätter verweist bezüglich der hier zugrundeliegenden präventiven Logik auf die Grundstrategie von Albee (1980), die sich in der nachfolgenden Formel ausdrückt:

$$\text{Incidence} = \frac{\text{organic causes and stress}}{\text{competence, coping skills, self esteem and social support systems}}$$ [2].

Hiermit soll belegt werden, daß die "schulische Sozialisation hinsichtlich der Entwicklung von psychosomatischen Kompetenzen und 'coping skills' (Streßbewältigung) Defizite aufweist"[3].
Zwei Programme stehen bei der Realisation des genannten Ansatzes im Vordergrund: Das sogenannte 'Iowa-Programm', welches bereits 1941 an der Universität von Iowa entwickelt wurde, und das in seiner Zielsetzung neben der Entwicklung 'kausalen Denkens' zur besseren Bewältigung kognitiv strukturierter Beweggründe, Gruppendiskussionen sowie die Technik des Rollenspiels einsetzt. Es umfaßt eine Zielgruppe vom Kindergarten bis zum Primarbereich.[4] Das 'Behavioral Sciences Curriculum' (BSC) als zweites Programm ist besonders geeignet, in systematischer und auf die Schule bezogener Form sowohl psychologisches Wissen als auch psychohygienisch wirksame Kompetenzen anzubieten. Es vertritt die Annahme, daß sich durch die Vermittlung psychologischen Wissens mit Themen aus den Bereichen der allgemeinen Psychologie. Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie usw. emotionale Störungen, Kompetenzdefizite, Lernstörungen verringern lassen. Es bietet die genannten Themenbereiche in didaktisch strukturierter Form im Kurssystem an, indem es den Unterrichtsstoff an der Bedürfnislage der Schüler ausrichtet "und war, gemessen an seinen Lehrzielen, offenbar recht erfolgreich"[5].

---

1 Vgl. Brandtstätter, J.: Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich, in: Brandstätter, J., A.v. Eye. a.a.O., S. 295.

2 Ebenda.

3 Ebenda, S. 295, 296.

4 Vgl. ebenda, S. 296.

5 Ebenda, S. 297.

Nachdem wesentliche Grundzüge psychologisch-präventiver Theorien und Modelle skizziert wurden, soll im weiteren der Frage nachgegangen werden, durch welche bestehenden Organisationsstrukturen sich psychologisches Wissen und psychohygienisches Intervenieren im Sinne einer realisierbaren psychologischen Prävention erreichen lassen. Traditionell stehen hier die bereits institutionalisierten 'Beratungskonzepte' im Vordergrund der Überlegungen, die nachfolgend exemplarisch am Beispiel des nordrhein-westfälischen Beratungskonzepts erörtert werden sollen, wobei sicher ist, daß ähnliche Modelle auch in anderen Bundesländern Verwendung finden.[1]

## 9. Psychologische Prävention durch traditionelle Beratungskonzepte: schulische Beratung - psychologische Beratung

Beratung im Raum der Schule hat eine vergleichsweise lange Tradition, da pädagogisches Tun bislang immer schon implizit 'Beratung' mit einschloß. Neben dem in der letzten Zeit immer häufiger festgestellten 'Beratungsnotstand' läßt sich mit Brandtstätter feststellen, daß gleichfalls ein "notorischer Theoriennotstand"[2] vorhanden ist, der vermuten läßt, daß im Einzelfall, auch institutionell, die implizite Persönlichkeitstheorie des 'Beraters' im beratenden Vorgehen überwiegt. Unterschiedliche gesellschaftliche Positionen, besitzstandwahrendes Denken und wissenschaftlich dogmatisierende Betrachtungen mögen einige mögliche Faktoren dieses angenommenen Zustandes darstellen.
Dabei mangelt es nicht an Impulsen selbst aus dem politischen Raum, Beratung mit in den Vordergrund schulischer Tätigkeit einzubeziehen. So beschreibt der Kultusminister Nordrhein-Westfalen 1980 in der Präambel zur Schulberatung, daß hierdurch "Orientierungs und Entscheidungshilfe bei der Verwirklichung angestrebter Bildungsziele"[3] erreicht werden soll, wo-

1 Vgl. Jüliger, R.M.: Notstandsgebiet Schule. Zur pädagogischen Funktion der Schülerberatung, Frankfurt 1975.

2 Brandtstätter, J., Prävention..., a.a.O., S. 300.

3 Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen, Köln 1980, S. 18.

bei ausdrücklich anerkannt wird, daß die Schule "nicht nur (ein) Ort des kognitiven Lernens"[1] sein sollte und Schulberatung besonders darauf abzielt, die "Selbstverwirklichung"[2] des einzelnen Schülers zu gewährleisten. Weiterhin gilt es bezüglich der Korrektur emotionaler Fehlhaltungen auch, "präventive Funktionen"[3] in die Beratungsarbeit aufzunehmen. Beratungsschwerpunkte sind neben Fragen zur Schullaufbahn auch die "Pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe", die sich unterteilt in:

> "Beratung und Hilfe bei
> - psycho-sozialen Schwierigkeiten in der Schule;
> - Lernstörungen;
> - emotionale Störungen;
> - der Orientierung und Motivierung zur sinnvollen Freizeitgestaltung bei ganztägigem Schulangebot."[4]

Bezüglich der Hauptschularbeit kommt der Schulberatung die Aufgabe zu, neben allgemeinen Informationen zum Bildungsangebot sich auch der "Oberwindung von sozialen Schwierigkeiten in besonderem Maße zu stellen"[5]. Hierbei fällt auf, daß der Faktor 'soziale Schwierigkeit' ausschließlich auf die heterogen durchsetzte Schülerpopulation mit unter Umständen hohem Ausländeranteil gesehen wird, was eine differenzierende Betrachtung der Problemlage gewissermaßen schon im gedanklichen Vorfeld verhindert.
Ich stimme Lüttge zu, wenn er bemerkt, daß innerhalb von Beratungskonzepten eine "oftmals nur sehr vage"[6] Begriffsdeutung vorgenommen werde, der es an deutlicher Abgrenzung gegenüber Nachbarbegriffen mangele.[7]
Die in der Hauptschule als Schwerpunkt angesehene Oberwindung unterschiedlicher Sozialproblematiken intendiert ja eine Verhaltensänderung des Individuums. Dies wirft wiederum die Frage nach der Zielsetzung des gewünschten, durch Schulberatung erzielten bzw. geänderten Verhaltens auf.
Hierbei muß geklärt werden, wer diese Ziele aufgrund welcher Kriterien

---

1 Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 39, a.a.O., S. 19.

2 Ebenda, S. 21.

3 Ebenda, S. 22.

4 Ebenda, S. 26

5 Ebenda, S. 27.

6 Lüttge, D.: Beraten und Helfen. Beratung als Aufgabe des Lehrers, Bad Heilbronn 1981, S. 14.

7 Vgl. ebenda.

formuliert und wie sie im Einzelfall, auf den sich das Beratungskonzept stützt, realisiert werden können. Ansonsten ist durch die unklare Begriffsbestimmung die Gefahr eines sogenannten 'Halo-Effektes' gegeben, der ja gerade im Bereich der Hauptschule durch eine gezielte und unwissenschaftliche Stigmatisierung interessierter Kreise mit dem allseits bekannten Reizwort 'Restschule' eine ungute Tradition hat.
Übersetzt man die unscharfe Merkmalszuweisung von der Überwindung 'sozialer Probleme' in der Hauptschule stufenweise zunächst mit dem Begriff der 'Verhaltensstörung' und dann weiter, bezugnehmend auf das Kausalitätsprinzip, mit Begriffen der Klinischen Psychologie bzw. Psychiatrie und ihren diagnostischen Zuordnungen mit 'Neurose' bzw. 'neurotische Depression', so kann man Seiß zustimmen, wenn er bezüglich schulischer Beratungskonzeptionen anführt:

> "Ebenso bedeutsam ist die Feststellung, daß das Wissen der Erzieher um die Genese einer Verhaltensstörung der ihm Anbefohlenen ganz wesentlich zur Besserung des Verstehens beiträgt und damit einer emotionalen, helfenden Hinwendung den Weg bereitet."[1]

Hierdurch ist implizit auch die Kompetenzfrage der Berater angesprochen, denen vom Kultusminister Nordrhein-Westfalen ausdrücklich zuerkannt wird, "psychologische Einzelfallhilfe"[2] zu erteilen, wenngleich auch festgestellt wird, daß aufgrund geringer Studienanteile des Faches Psychologie während des Lehrerstudiums Probleme auftreten könnten, die eine Weitergabe an "fachkundige Beratungshilfen" (gemeint sind die schulpsychologischen Dienste) erforderlich machen.[3]
Dieser Argumentation kann allerdings nicht der Vorwurf erspart werden, nicht redlich und zudem auch noch unwissenschaftlich zu sein, wobei nicht in Abrede gestellt werden soll, daß die beschriebene Zusammenarbeit nützlich ist. Das hier besprochene und gültige 'Gesamtkonzept zur Schulberatung in Nordrhein-Westfalen' wurde 1980 veröffentlicht, als dieselbe Kul-

1 Seiß, R.: Beratung und Therapie im Raum der Schule. Prayis der Einzelfallhilfe im Bereich der Lern- und Verhaltensstörungen, Bad Heilbrunn 1976, S. 23.

2 Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 39, a.a.O., S. 42.

3 Vgl. ebenda.

tusbehörde und auch das Wissenschaftsministerium längst vorher (1976) eine Änderung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen vorgenommen hatten, die eine deutliche Förderung der Fachkompetenz angehender Lehrer im Sekundarstufenbereich I vorsah, unter nachhaltigem Verzicht erzieherisch-psychologischer Kompetenz. Diese als fatal zu bezeichnende Entwicklung hat ihre Parallele im Sekundarstufenbereich II, was sich jüngst erneut in der Tagespresse nachlesen ließ, wo pauschal die Qualifikation angehender Gymnasiallehrer bezweifelt wurde und neben Defiziten im Bereich Wissen und Selbständigkeit insbesondere die geringe pädagogische Qualifikation bemängelt wurde.[1] Daran ändern auch planerische Maßnahmen nichts, die die Einbeziehung von Beratungslehrern in die Schule forcieren, da diese real nicht präsent sind.

Im am stärksten von abweichendem Verhalten betroffenen Schultyp, der Hauptschule, wären Beratungslehrer in Ermangelung anderer wirksamer Konzepte als 'pädagogische Feuerwehr' durchaus wünschenswert.

Des weiteren berücksichtigt der Vorwurf mangelnder psychologischer Grundkenntnisse nicht die bis 1976 gültige Studienordnung für angehende Grund- und Hauptsschullehrer in Nordrhein-Westfalen, die ein erziehungswissenschaftliches Begleitstudium von sechs Semestern vorsah und in der das Fach Psychologie für zahlreiche heute im Schuldienst tätige Pädagogen mit eine zentrale Rolle einnahm. Die Lehrer an Grund- und Hauptschulen sind die einzigen Pädagogen in Nordrhein-Westfalen, die bezogen auf den Schultyp, eine sechssemestrige psychologische Grundausbildung vorweisen können, wenn sie nicht nach drei Semestern ein anderes Fach (Soziologie, Philosophie, Politologie) gewählt haben. Hinzu kommt, daß innerhalb des Referendariats durch die Hauptseminare eine praxeologisch ausgerichtete Vertiefung gerade auch psychologischer Inhalte erfolgte.

Daß aufgrund dieser Ausgangslage keine systematische Vertiefung des psychologischen Grundwissens unter Einbeziehung der pathogenen Schülerstruktur innerhalb der Lehrerfortbildung erfolgt, kennzeichnet die negative Tendenz schulischer Beratungssituation.

Hier knüpft Seiß an, wenn er bemerkt: "Was der Lehrer benötigt, ist ein Gerüst von Einsichten und Methoden zur Darstellung des aktuellen Konflikts

---

1 Vgl. Westfalenpost, 17. Juli 1984, Heft Nr. 165, S. 1.

und seiner pathogenen, situativen, genetischen Bedingungen im Einzelfall"[1].

Zeigte bislang das vorliegende Schulberatungskonzept erhebliche methodische Schwachstellen und eine unscharfe Konzeption, so ist zu vermuten, daß die speziell geschaffenen psychologischen Dienste oder analogen Beratungsstellen freier Träger, die ebenfalls häufig mit psychologischen Fachleuten besetzt sind, diese Lücke schließen.
Nach Ansicht des Kultusministers Nordrhein-Westfalen gehört zu den Aufgaben des Schulpsychologen, daß er "psychologische Wissens- und Handlungskompetenz" in seine Arbeit einbringt und sich primär insbesondere der "Einzelfallhilfe" zuwendet.[2] Der Ausschließlichkeitsanspruch der 'Einzelfallhilfe' steht allerdings im Widerspruch zu dem gleichfalls geforderten Vorgehen der "Interaktion verschiedener Sozialisationsfaktoren"[3] bezüglich der Ursachen von Fehlverhalten. Der Widerspruch vergrößert sich bei der Betrachtung des vorgeschlagenen methodischen Vorgehens. So läßt der Aspekt "Diagnose und Beratung" sowie "Psychotherapeutische Beratungsgespräche"[4] nicht erkennen, was inhaltlich konkret unternommen werden soll. Bezieht sich der erste Punkt in seiner methodischen Grundlage auf die experimentelle Psychologie, so muß gefragt werden, inwieweit sich der zweite Punkt auf Verfahren bezieht, die unter Umständen der hermeneutischen Psychologie nahestehen, was in sich erneut einen Widerspruch darstellt, da sich das traditionelle Psychologiekonzept an naturwissenschaftlichen Methoden orientiert und andere Verfahren in der Ausbildung von Diplom-Psychologen nicht erfolgen.
Außerdem muß beachtet werden, daß ein an 'trait and factor' orientierter Beratungsansatz, wie der im Kultusministerkonzept vorliegende, durch die Annahme gekennzeichnet ist, daß durch den Einsatz von Meßverfahren ein Anspruch auf vollständige Meßbarkeit von Persönlichkeitsvariablen erwartet werden kann. Obersehen wird hierbei, daß dieser implizit vorhandene Anspruch wissenschaftlich nicht haltbar ist, da "zum gegenwärtigen Zeitpunkt

1 Vgl. Seiß, R., a.a.O., S. 23.

2 Vgl. Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 39, a.a.O., S. 46.

3 Ebenda, S. 47.

4 Ebenda.

die Psychometrie solche diagnostischen und prognostischen Aussagen in aller Regel noch nicht mit der genügenden Sicherheit liefern kann"[1].

Benz/Caroli merken darüberhinausgehend an:

> "Durch die starke Betonung der wissenschaftlich kognitiven Ebene wird die für die Beratung bedeutende emotionale Seite des Beratungsgesprächs vernachlässigt. Es entsteht die Gefahr, daß der Ratsuchende eher als Repräsentation abstrakter Ideen aufgefaßt wird und nicht als komplexes einzigartiges menschliches Wesen."[2]

Die geforderten 'psychotherapeutischen Beratungsgespräche' werfen ebenfalls Fragen auf, die die Ausbildungssituation von Diplom-Psychologen betreffen, in der eine psychotherapeutische Ausbildung nicht vorgesehen ist. In der von der Kultusministerkonferenz vom 2.2.1973 festgelegten Diplomprüfungsordnung für Psychologen werden lediglich Kenntnisse verlangt, die dem vorwiegend theoretisch verlaufenden Studium entsprechen.

Der Terminus 'Psychotherapeutische Beratung' in bezug zum Gesamtkonzept intendiert auch eine therapeutische Vorgehensweise. Daß dies durchaus von Vorteil für eine belastete Schülerpopulation ist, soll keineswegs verkannt werden und beweist hinsichtlich der Therapieerlaubnis einmal mehr die dogmatische Position interessierter Kreise an einem gesellschaftlich längst überholten Therapiekonzept. Dennoch bewegt sich ein solcher Ansatz, unterstellt man einmal, er wäre so angelegt - und die Praxis bestätigt dies -, in einer juristisch bedenklichen Grauzone. Bislang ist die Ausübung eines wie auch immer gearteten therapeutischen Vorgehens noch an die Approbation eines Arztes oder die Qualifikation des Heilpraktikers gebunden.

Zu dieser unklaren Situation kommt erschwerend hinzu, daß das vom Kultusminister Nordrhein-Westfalen vorgelegte Beratungskonzept ausdrücklich feststellt, daß Schulpsychologen keine Doppelqualifikation Psychologe/Lehrer benötigen und dem angehenden Schulpsychologen lediglich eine 'Einarbeitung' auferlegt wird, die auch nicht näher konkretisiert wird.[3] Berücksichtigt man hier, daß sowohl das Studium angehender Psychologen als auch ihre al-

---

1 Lüttge, D., a.a.O., S. 33.

2 Benz, E., W. Caroli: Beratung im Kontext der Schule, Ravensburg 1977, S. 85.

3 Vgl. Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 39, a.a.O., S. 70.

tersbedingte Lebenserfahrung durch einen hohen Theorieanteil gekennzeichnet ist, daß therapeutische Beratungskonzeptionen nicht universitär, sondern privat erworben werden können (aber nicht müssen), daß schulische Strukturen und die dazugehörigen familiären Interaktionen von Schülern sich nicht isoliert in einer außerschulischen Einzelfallberatung ohne Bezug zum gesamten Lernumfeld darstellen lassen, so ist mit Weinert zu vermuten, daß sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, "daß der Psychologe auf seine eigenen naiven Theorien zurückgreift"[1], um nach außen hin den ihm gestellten Aufgaben gerecht zu werden.

Verstärkt wird diese Aussage durch die empirisch abgesicherte Erkenntnis, daß ca. 1/3 der Studienanfänger im Fach Psychologie persönliche Schwierigkeiten als Grundlage für ihr Studium angeben,[2] was darauf schließen läßt, daß das Öffentlichkeitsbild der Psychologie mit einem Glauben an psychologische Hilfestellungen aufrechterhalten wird, obwohl die experimentell orientierten Psychologischen Institute ihren Absolventen keinesfalls die Hilfe zukommen lassen, die sich diese erwarten, und sie demzufolge auch nur begrenzt weiterzugeben imstande sind. Demzufolge variiert das Berufsbild von Psychologen in der Öffentlichkeit innerhalb eines Spannungsfeldes, das von Ahlers mit Begriffen wie "okkulte Scharlatanerie" und "technisch-perfektionierte Intelligenzmessung" kritisch umschrieben wird.[3] Der hieraus resultierende Schaden trifft nicht nur den ratsuchenden Klienten, sondern auch die Wissenschaft als ganzes.

Vergleicht man die Beratungsmöglichkeiten der Lehrer mit denen der Diplom-Psychologen im idealtypischen Sinne, so ist der an Beratungsfragen interessierte und durch entsprechende Fortbildung sachkundig gemachte Pädagoge in einer weitaus günstigen Ausgangslage als umgekehrt der Psychologe.

Der ständig mit den Problemen der Lerngruppe vertraute Lehrer, dem nicht die Realität der Alltagserfahrung aller an der Schule beteiligten Gruppen

---

1 Weinert, F.E.: Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien, in: Arnold, W.: Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig 1977, S. 26.

2 Vgl. Fisch, R., P. Orlik, H. Saterdag: Warum studiert man Psychologie?, Psychologische Rundschau 21, 1970, S. 239-256.

3 Ahlers, S.: Kein Aktionsfeld für Neurotiker. Psychologie: Das Studium ist keine Therapie. Die Zeit, Nr. 21, 19.5.1978.

und Personen fehlt, läßt sich aus psychologisch-präventiver Sicht effizienter einsetzen, da er allein steuernd in den Sozialisationsprozeß der Klasse oder Gruppe eingreifen und eventuell notwendige Korrekturen durchführen kann. Es darf weiterhin nicht verkannt werden, daß eine sicher nicht geringe Zahl im Schuldienst befindlicher Lehrer freiwillig analytische Arbeit in Form von Lehranalysen an individualpsychologischen Instituten leisten oder diesbezüglich ebenfalls private Analytiker aufsuchen. Die so ausgebildeten Lehrer ließen sich in bestehende Organisationsstrukturen eingliedern und bewirkten dort eine dringend erforderliche schulsachbezogene Arbeit, die Psychologen nach der derzeitigen Ausbildungsstruktur verwehrt ist.

Alfred Adler wies bereits 1922 auf die "unerläßliche praktische Arbeit"[1] hin, die notwendig ist, wenn ein korrektives Vorgehen erfolgen soll. Sein Gesamtwerk ist geradezu der Beweis für die eminent wichtige Rolle des Lehrers sowohl im präventiven als auch im therapeutischen Bereich psychologischen Bemühens. R. Dreikurs führt diesbezüglich weiter aus, daß die "erzieherischen und wissenschaftlichen Erfolge" bei schwererziehbaren Schülern einer individualpsychologisch geleiteten Versuchsschule in Wien "keine Berater oder Psychologen"[2] erforderlich machten, da die Lehrer individualpsychologische Kenntnisse besaßen und diese gezielt auf die Lerngruppe anwenden konnten. Hierdurch erfährt auch die bereits angesprochene Therapieproblematik eine differenzierende Sichtweise, da nach Dreikurs jede schulische Intervention Therapie darstellt, "denn alle Psychotherapie besteht aus der Anwendung erzieherischer Mittel"[3].

Adler selbst bildete bereits vor fünfzig Jahren sogenannte Laien zu Psychotherapeuten aus, was ihm heftige Empörung interessierter Kreise einbrachte, die um ihre Monopolstellung fürchteten.[4] Eine Situation, an der sich bis heute nichts geändert hat und die die weiter oben erwähnte dogmatische Haltung zu diesem Punkt belegt.

---

1 Adler, A.: Heilen und Bilden, Frankfurt 1973, S. 381.

2 Dreikurs, R.: Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969, S. 113 f.

3 Ebenda, S. 123.

4 Vgl. ebenda.

Weiter ist zu erwähnen, daß die im Beratungskonzept geforderte 'psychologische Einzelfalltherapie' aus der Sicht der Individualpsychologie verhängnisvoll ist, da nach Adler "die Erkenntnis von der Bedeutung der menschlichen Gemeinschaft für die Entwicklung des Charakters, für jede Handlung und Gefühlsregung des Menschen"[1] zentrale Bedeutung für das Mensch-Sein schlechthin darstellt. Die gesellschaftlich zu beobachtenden Veränderungen der Familienstruktur (Kleinfamilie, Einzelkinder) verstärken diesen Negativtrend, dem nur durch eine stärkere Einbeziehung gruppenspezifischer Handlungen zu begegnen ist, was wiederum hauptsächlich durch den Lehrer erfolgen muß.

Im zusammenfassenden Rückblick bleibt festzustellen, daß das exemplarisch besprochene Beratungskonzept einen deutlichen Schritt nach vorn darstellt, da es einen realitätsgerechten Blick auf die vorzufindende Problemlage junger Menschen ermöglicht. Belegt wird diese Aussage durch die im Konzept intendierte psychologische Hilfestellung innerhalb von Einzelberatungen sowohl durch Lehrer als auch Psychologen.
Bedauerlicherweise wird aber gerade durch die vorgenommene Hierarchisierung (Pädagoge versus Psychologe) eine erhebliche Schwächung des Gesamtkonzepts erreicht. Die gleichzeitige Fixierung im Rahmen der Einzelfallhilfe verhindert außerdem ein effizientes und gesellschaftlich unabdingbares Vorgehen in größeren Einheiten. Es müssen also im weiteren Verlauf dieser Arbeit Verfahren berücksichtigt werden, die bereits durch ihre konzeptuelle Anlage erkennen lassen, daß sie eine flächendeckende psychologische Prävention ermöglichen, bei gleichzeitiger methodischer und auch evaluativer Akzeptanz, die die angeführte Beratungskonzeption vermissen läßt.

Wie die angeführten amerikanischen Untersuchungen belegen, scheinen curriculare Programme zur Förderung psychosozialer Kompetenz die Mittel der Wahl zu sein, den geforderten Kriterien Rechnung zu tragen, da sie "den derzeit aussichtsreichsten Ansatz schulbezogener psychologischer Prävention"[2] darstellen. In der Bundesrepublik werden unter dem Oberbegriff 'Psychologieunterricht' schon seit geraumer Zeit unterrichtliche Verfahren angeboten, die hierzu eine gewisse Affinität erkennen lassen und die, adressatenorien-

1 Dreikurs, R., a.a.O., S. 16.

2 Brandtstätter, J., a.a.O., S. 301.

tiert strukturiert, eine besondere Möglichkeit für psychologisch-präventives Handeln erwarten lassen.

## 10. Psychologieunterricht - Entwicklungen und Tendenzen

Die geschichtlichen Wurzeln des Psychologieunterrichts lassen sich bis hin zur Epoche Albertus Magnus, Melanchthon und Goclenius zurückführen, gingen dann in der Folgezeit einher mit dem Philosophieunterricht, der durch die Unterstützung von J.A. Ernesti im Rahmen der 'Kursächsischen Landschulordnung von 1773' eine wesentliche Förderung erhielt, die auch mit dem Namen Herder verbunden ist.[1,2]

Didaktisch bedeutsam ist bei einem historischen Rückblick der damalige Ansatz von Psychologieunterricht, insbesondere, wenn ein Vergleich mit der heutigen Entwicklung stattfinden kann. So wurde nach damaligem Verständnis Psychologieunterricht inhaltlich so verstanden, daß die "Seele als substanzieller Träger psychischer Vorgänge und Erscheinungen gedeutet"[3] wird (Substantialitätstheorie).

In der Folgezeit wurde insbesondere durch die Einwirkung Hegels und seiner Aktualitätstheorie eine Betrachtung angestrebt, die Hinwendung zur Empirie und naturwissenschaftlicher Betrachtung erkennen ließ.[4] Durch Wundt wurde im Zuge der weiteren historischen Entwicklung im Rahmen des Philosophieunterrichts an Gymnasien die Einbeziehung der empirischen Psychologie favorisiert. Es gelang aber im weiteren Vorgehen aufgrund der kontroversen Diskussion um die philosophische Propädeutik nicht, das Fach dauerhaft in den Fächerkanon des Gymnasiums zu integrieren. Hierbei spielte unter anderem auch die unklare Situation der Lehrerausbildung, dieses Fach betref-

---

1 Vgl. Kittler, U.: Problemorientierter Psychologieunterricht, Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Unveröffentlichte Dissertation, 1978, S. 13 ff.
vgl. auch: Derselbe:Psychologieunterricht, Rheinstetten 1979, S. 12.

2 Vgl. Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon der Didaktik der Schulfächer, München 1980, S. 372.

3 Ebenda.

4 Vgl. ebenda.

fend, eine wichtige Rolle.[1,2]
Nach dem ersten Weltkrieg waren erneut belebende Ansätze zunächst des Faches Philosophie zu erkennen, aus denen aber bald ersichtlich wurde, daß es hier nicht um die erneute Einbeziehung der Psychologie ging, die insbesondere durch Beeinflussung des preußischen Ministerialrates von Richert zurückgedrängt wurde.[3] Durch die Ära des Nationalsozialismus stagnierte die weitere Entwicklung des Psychologieunterrichts. "Die Phase der re-education legte nach dem Zweiten Weltkrieg den Schwerpunkt auf die Politische Bildung..."[4], eine Tendenz, die bislang zu wenig beachtet wurde und die Vermutung zuläßt, daß sich aus dieser historisch einseitigen Entwicklung infolge der Einflußebene der Nazizeit auf ein ganzes Volk Sichtweisen ergeben haben, die sich heute noch implizit am Zustand der seelischen Entwicklung der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ablesen lassen.

In anderen Ländern haben der Psychologieunterricht bzw. Konzepte, die sich hiermit vergleichen lassen, ebenfalls eine längere Tradition, insbesondere in Frankreich, Australien, Schweden, Österreich, Dänemark, England, Deutsche Demokratische Republik, Sowjet-Union[5] und vor allen anderen Ländern in den Vereinigten Staaten, "wo er bis auf die frühen dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts zurückgeht"[6].
Inhalt und Zielsetzung des Psychologieunterrichts waren und sind hier von divergierenden Ansätzen bestimmt. Kittler führt hier, unter Berücksichtigung der Untersuchungen von Kaschau und Wertheimer (1974), an:

> "Schon in den fünfziger Jahren wurden zwei curriculare Richtungen erkennbar: Die eine hob den wissenschaftspropädeutischen Charakter von Psychologieunterricht hervor, die andere mehr den Aspekt der Lebenshilfe. Solche Kurse wurden bis hinunter in die achten Klassen der Elementarschule angeboten."[7]

---

1 Vgl. Roth, L. (Hrsg.), a.a.O., S. 373.

2 Vgl. Kittler, U. (1978), a.a.O., S. 22 ff.

3 Vgl. ebenda, S. 63.

4 Roth, L. (Hrsg.), a.a.O., S. 374.

5 Vgl. Lehmeier, H.: Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, Frankfurt/Bern 1976, S. 48 ff.

6 Kittler, U. (1979), a.a.O., S. 27.

7 Ebenda, S. 28.

Dieser Ansatz verstärkte sich auch in den siebziger Jahren. Seiffge-Krenke weist anhand unterschiedlicher Literaturauswertungen nach, daß sich hier auch "im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und Psychohygiene"[1] Schwerpunkte ergeben, während auf der anderen Seite auch Verfahren beschrieben werden, die als sogenannter 'pre-college'-Ansatz bezeichnet werden, worunter die Forderung nach ausschließlich "wissenschaftlich-systematischen Entwicklungen"[2] verstanden wird.

Die Heterogenität der unterschiedlichen Ansätze findet auch bei den Unterrichtenden des Faches Psychologieunterricht ihre Entsprechung. Die bei Kittler[3] und Seiffge-Krenke[4] angeführten Untersuchungen von Engle im Zeitraum von 1945-1967 belegen, daß insbesondere die Fachwissenschaftler sich für eine deutliche Hinwendung zur Wissenschaftsorientierung im Psychologieunterricht aussprechen, die Psychologielehrer hingegen sozialen Themen eine deutliche Priorität einräumen. Eine Befragung von 500 Psychologielehrern in den Vereinigten Staaten ergab, daß die Idee eines wissenschaftspropädeutischen Vorgehens völlig abgelehnt wurde, hingegen psychohygienische Intentionen als richtig anerkannt wurden.[5]

Vergleicht man beispielsweise die amerikanische Situation mit der in Großbritannien, wo ebenfalls Psychologieunterricht erteilt wird, wenngleich auch unter einem anderen Stellenwert aufgrund der problematischen Lehrerausbildungssituation, so ist auch hier "eine deutliche Präferenz für den Themenbereich 'zwischenmenschliche Beziehungen' (human relations) festzustellen im Vergleich zur strikt wissenschaftspropädeutschen Methode"[6].

Die sich auf den sogenannten "Westby-Bericht"[7] der Britischen Gesellschaft für Psychologie und hier der Arbeitsgruppe Psychologieunterricht stützenden Aussagen belegen gleichfalls, daß Schüler sich für eine individuelle Themenlage besonders interessieren und sie verstärkt zu Erkenntnissen ge-

---

1 Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 100.

2 Ebenda.

3 Vgl. Kittler, U. (1979), a.a.O., S. 28.

4 Vgl. Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 100.

5 Vgl. ebenda.

6 Kittler, U. (1979), a.a.O., S. 39.

7 Ebenda, S. 37.

führt werden sollen, "die für persönliche Probleme und im sozialen Leben hilfreich sein können"[1].
Die Situation der Psychologielehrer ist in Großbritannien ebenso wie in den Vereinigten Staaten ("ungenügende Lehrerausbildung"[2]) von zahlreichen Fragen zur Ausbildungssituation gekennzeichnet. Fehlende Ausbildungsgänge und dogmatisierende Statuszuschreibungen insbesondere bei den Fachwissenschaftlern sind hier kennzeichnend für eine Entwicklung, die auch in der Bundesrepublik Deutschland seit einiger Zeit zu beobachten ist.

## 10.1 Psychologieunterricht in der Bundesrepublik in der Sekundarstufe II

In der Bundesrepublik Deutschland werden in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen Grundkurse bzw. Leistungskurse in Psychologie an den Gymnasien angeboten. Im Saarland und in Rheinland-Pfalz wird kein Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II erteilt, Niedersachsen bietet Psychologiekurse in Arbeitsgemeinschaften an.[3] Erlasse für den Psychologieunterricht gibt es in Baden-Württemberg, Bayern, Schleswig-Holstein, Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Allen Erlassen und Empfehlungen ist gemeinsam, daß sie eine unterschiedliche Zielsetzung in ihrer Vermittlung psychologischen Wissens aufweisen. In Nordrhein-Westfalen sieht beispielsweise das als Empfehlung angelegte "Curriculum Psychologieunterricht" folgende Zielvorgaben vor:

1) Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten
2) Aneignung methodischer Regeln zum wissenschaftlichen Arbeiten
3) Differenzierung und Distanz zu einer naiven Psychologiebetrachtung
4) Kennenlernen der Fachterminologie
5) Modifikation von Verhaltens- und Einstellungsänderungen
6) Entscheidungshilfen zur Berufswahl.[4]

1 Kittler, U. (1979), a.a.O., S. 40, 42.

2 Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 106.

3 Vgl. ebenda, S. 75.

4 Vgl. Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Heft 23, Curriculum Gymnasiale Oberstufe Psychologie, S. 10.

Nach Seiffge-Krenke läßt sich anhand einer Lernzielanalyse von fünf Bundesländern nachweisen (Bayern, Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen), daß hauptsächlich zwei Lernzielebenen als Schwerpunkte zu erkennen sind: "Selbstreflexion" und "eine eher auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten bezogene Lernzieltendenz"[1]. Hier stimmt im wesentlichen auch Roth zu, wenn er bemerkt, daß bei der Betrachtung der vorliegenden Konzepte zum Psychologieunterricht "sowohl Elemente einer eher wissenschaftlich orientierten Vorbereitung..."[2] zu finden sind, und zum anderen Tendenzen, die sich mit der "Analyse der Situation von Jugendlichen als Schüler und Individuum unter dem Aspekt der Lebenshilfe..."[3] beschäftigen.
Versucht man zur besseren Obersicht und Systematisierung Modelle anzuführen, die diesen gegenpolaren Anordnungen gerecht werden, so scheinen die Modelle von Kittler und Seiffge-Krenke besonders geeignet, die gegensätzlichen Strömungen zu konkretisieren.

### 10.1.1 Psychologieunterricht - Der Ansatz von Kittler

Kittler kann bisher als der eigentliche Vertreter des 'Lebenshilfeansatzes' (Psychohygiene) im Psychologieunterricht des deutschsprachigen Raumes gesehen werden, der sich gleichzeitig mit Fragen der Psychologiedidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernzielplanung in der Sekundarstufe II beschäftigt.
Ausgangspunkt des Ansatzes von Kittler ist die psychosozial-defizitäre Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, die sich in alarmierenden Zahlen zur seelischen Gesundheit niederschlägt und Maßnahmen erfordert, die eine angewandte Psychohygiene ermöglicht: "Der Auftrag der schulischen Erziehung und Bildung muß angesichts der zunehmenden psychischen Erkrankungen wieder lauten: Hilfe zum Leben! Schule muß heute stärker denn je 'Lebenshilfe' bieten."[4]
Kittler kritisiert diesbezüglich den vom Kultusminister Nordrhein-Westfalen vorgelegten Entwurf eines Psychologiecurriculums in der Sekundarstufe

1 Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 76.
2 Roth, L., a.a.O., S. 377.
3 Ebenda.
4 Kittler, U. (1978), a.a.O., S. 2.

II, da hier eine sogenannte "Scheinrelevanz"[1] gegenüber Fragen zu beobachten ist, die die tatsächlich vorzufindenden gesellschaftlichen Bedürfnisse betrifft. Dementsprechend stützt sich seine didaktische Intention nicht auf ein einseitiges, wissenschaftspropädeutisches Vorgehen, sondern betont eine problemorientierte Hinwendung an die Adresse der betroffenen Schüler.[2] Folgende Richtziele stehen hierbei im Vordergrund der Lernzielarbeit:

"1. Lebenshilfe im Sinne prophylaktischer Psychohygiene aus individueller respective gesellschaftlicher Sicht;
2. Problemorientierte Inhaltsauswahl, die die besondere Problemlage der Betroffenen berücksichtigt;
3. Umfassende Aufklärung über Mißbrauch psychologischer Kenntnisse und Marktprodukte;
4. Vermittlung der Einsicht, daß Psychologie für alle akademischen Berufe und technischen Berufe unentbehrlich ist, da man mit Menschen zusammenarbeiten muß oder diese gegebenenfalls führen muß (Richter, Architekten, Mediziner, Wirtschaftsfachleute...);
5. Reflexion des ethischen Aspektes von 'Experimentalpsychologie' und 'Erlebnispsychologie', was besonders an der Problematik von Psychologie als Natur- und Geisteswissenschaft zu exemplifizieren wäre;
6. Beitrag zur Entwicklung eines homogenen Selbstverständnisses dieses Unterrichtsfaches."[3]

Analog zu den angeführten Richtzielen lassen sich folgende permanente Lernziele strukturieren:

- Transparenz psychischer Interaktionen allgemein und bei Verhaltensprozessen von Gruppen
- Bedeutung psychischer Prozesse, bezogen auf das Individuum
- Hinwendung zu wissenschaftsorientiertem Lernen bei gleichzeitig kritischem Hinterfragen
- Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten.[4]

Zusammenfassend betrachtet ist der Ansatz Kittlers gekennzeichnet durch eine umfassende wissenschaftliche Darstellung sowohl historischer als auch didaktischer Aspekte des Psychologieunterrichts. Die Zielvorstellungen des

---

1 Kittler, U. (1978), a.a.O., S. 4, 25.

2 Vgl. ebenda, S. 6, 7.

3 Kittler, U.(1979), a.a.O., S. 65.

4 Vgl. ebenda, S. 66, 67.

Faches finden unter dem bereits erwähnten Aspekt der Psychohygiene genauso Berücksichtigung wie die Rolle des Psychologielehrers, was in dem angeführten Konzept eines "Teiloffenen Curriculums", der Versuch einer Synthese zwischen geschlossenem bzw. offenem Curriculum realisiert wird.[1] Außerdem wird eine umfangreiche Lernplanungsstrategie für den Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II vorgestellt und mit Hilfe eines neuentwickelten analytisch orientierten Modells eine Defizitanalyse bestehender Curricula vorgenommen.[2] Eine umfangreiche Lernzielsammlung sowie das Aufzeigen einer typisierenden Unterrichtsstrategie konkretisieren den Ansatz Kittlers.[3]

### 10.1.2 Psychologieunterricht - Der Ansatz von Seiffge-Krenke

Roth führt folgende Vorteile an, durch die sich das Curriculum von Seiffge-Krenke seiner Meinung nach auszeichnet.

> "- fachdidaktisch und lernpsychologisch begründete Konzeption
> - mehr oder weniger definierte und operationalisierte Lernziele,...
> - speziell dafür entwickelte Unterrichtsmaterialien...
> - mehrjährige Erprobung in der Sekundarstufe II
> - umfassende summative und formative Evaluation."[4]

Kritisch merkt Roth an, daß der Ansatz von Seiffge-Krenke neben allgemeinüblichen curricularen Defiziten insbesondere Schwächen auf der Ebene 'Kognition' aufweist, die die Frage nach den Alternativen innerhalb der Curriculumentwicklung aufwirft.[5] In diesem Zusammenhang führt Roth weiter aus, daß bei Seiffge-Krenke der Eindruck entsteht, "als würden soziale Phänomene - trotz gruppenunterrichtlicher Methodisierung - in ihren gesellschaftlichen Bedingtheiten subjektiven und kollektiven psychischen Verhaltens zu wenig berücksichtigt"[6]. Tatsächlich ergeben sich an diesem Punkt einige grundsätzliche Fragen zur Konzeption Seiffge-Krenkes, die nachfolgend referiert werden sollen, wenngleich auch Roth anzulasten ist, daß er hinsicht-

1 Vgl. Kittler, U. (1978), a.a.O., S. 125-181.
2 Vgl. ebenda, S. 283-344.
3 Vgl. ebenda, S. 347-415.
4 Roth, L., a.a.O., S. 378.
5 Vgl. ebenda.
6 Ebenda, S. 379.

lich der geforderten Alternativen den Ansatz von Kittler mit deutlicher psychosozialer Hinwendung nicht erwähnt und lediglich dessen auch umfangreiche Systematisierungsarbeit im Bereich der Psychologielehrersituation anführt.[1]

Im Vorwort des Ansatzes von Seiffge-Krenke wird von Todt und Dörner angemerkt, daß die "vorliegende Arbeit sich ... insbesondere hinsichtlich der Analyse von Unterrichtsbedingungen, der psychischen Struktur von Schülern und der Aufarbeitung didaktischer Probleme"[2] auszeichnet und es "offensichtlich möglich ist, wissenschaftliche Standards und unterrichtliche Realität miteinander in Einklang zu bringen"[3]. Ob sich die Bereiche 'psychische Struktur' und 'unterrichtliche Realität' betrifft, muß bei der Betrachtung des vorliegenden Konzeptes doch erheblich bezweifelt werden, daß der im Vorwort implizit einer stringenten Logik folgende Begründungszusammenhang im weiteren Vorgehen seine Entsprechung findet, da Umfang und Intention des Ansatzes von Seiffge-Krenke keinen Zweifel daran lassen, daß Wissenschaftspropädeutik oberstes Lehr- und Lernziel ist.
Dann ist aber zu fragen, warum die Problemlage der Betroffenen, also der Schüler der Sekundarstufe II, auf der einen Seite so ausführlich referiert wird[4], wenn gleichzeitig festgestellt wird, bei einer vorher durchaus zutreffenden Schilderung der psychopathologischen Situation adoleszenter Oberstufenschüler, daß gewarnt werden muß vor einer "Oberakzentuierung psychopathologischer Perspektiven"[5], die es nach Seiffge-Krenke nahelegen, zurückzukehren zu klassischen "psychologischen Phänomenen"[6].
Wie ist es um die Glaubwürdigkeit "Didaktischer Grundsätze"[7] bestellt, die einerseits Hinwendung zur Bedürfnislage von Schülern fordern und Problemorientierung in diesem Sinne als Ziel angeben, wenn auf der anderen Seite beklagt wird, daß von Psychologieinteressenten viel zu sehr "psychoanaly-

1 Vgl. Roth, L., a.a.O., S. 378.
2 Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 16.
3 Ebenda.
4 Vgl. ebenda, S. 44-60.
5 Ebenda, S. 20.
6 Ebenda.
7 Ebenda, S. 75.

tisch orientierte Autoren"[1] gelesen werden, obwohl die Psychoanalyse doch nur "ein kleiner Teilbereich der Psychologie ist"[2]?
Weiter wird geklagt, daß "Passivität und Interessenlosigkeit"[3] bei vielen Schülern der Sekundarstufe II anzutreffen sind und daß den "psychische(n) Umstrukturierungen"[4] der Schüler in der Phase der Adoleszenz große Beachtung geschenkt werden soll.[5] Es werden außerdem "erhebliche Schwankungen in der Selbstwahrnehmung"[6] von Schülern der hier beschriebenen Schulstufe berichtet und die besondere Belastung speziell von Angstwerten bei Mädchen referiert,[7] bei gleichzeitiger Berücksichtigung eines "gepflegten Uniformismus"[8] innerhalb von Gruppen, die damit versuchen, ihre Ängste und Probleme zu kompensieren.[9]
Hinsichtlich der kognitiven Struktur der Lerngruppe werden Untersuchungen angeführt, die belegen, daß 40-75% der Schüler der entsprechenden untersuchten Schulstufe das Stadium der formalen Operation nicht erreichen und damit "eine Voraussetzung vieler neuer naturwissenschaftlicher Curricula nicht gegeben sei"[10]. 80% der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland machen sich große Sorgen um ihre Zukunft, was insbesondere bei den älteren Schülern eine "sorgenvolle Zukunftsantizipation"[11] spüren läßt.
Eine von der Autorin durchgeführte Untersuchung zur Erwartungshaltung von Schülern dem Fach Psychologieunterricht gegenüber ergab, daß 73% der befragten Schüler (höchster Prozentrang) etwas über die Entstehung der Angst erfahren wollten.[12]

---

1 Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 67.
2 Ebenda.
3 Ebenda, S. 38.
4 Ebenda, S. 46.
5 Vgl. ebenda.
6 Ebenda, S. 47.
7 Vgl. ebenda, S. 50.
8 Ebenda, S. 53.
9 Vgl. ebenda.
10 Ebenda, S. 56, 57.
11 Ebenda, S. 59, 60.
12 Vgl. ebenda, S. 82.

Im Bereich "Inhalte des Psychologieunterrichts" wurden von 96% der befragten Schüler der 'Emotionale Bereich' angeführt, gefolgt von 'Familie und Erziehung' mit 91% sowie 'Neurosen, Süchte, abweichendes Verhalten' mit 65%, der gleiche Wert, der auch bei 'Psychoanalyse' erreicht wurde.[1] Der von Seiffge-Krenke so favorisierte 'Kognitive Bereich' erhielt mit 3% den geringsten Prozentwert, was von der Autorin als "Ignoranz"[2] gegenüber diesbezüglichen Themen verstanden wird, eine Aussage, die wohl eine gewisse Enttäuschung über die Tatsache ausdrückt, daß die verifizierten Daten der Erhebung die eigentliche Zielsetzung des Curriculums (Wissenschaftsorientierung) im Prinzip in Frage stellen. Tatsächlich stellen die Daten eine Herausforderung an ein didaktisches Vorgehen dar, das endlich den tatsächlichen Schülerbedürfnissen Rechnung trägt, was selbst die Autorin indirekt bestätigt:

> "Die Schüler nehmen den Psychologieunterricht vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten wahr: Es interessiert sie, was er zur Handhabung von Affekten und Ängsten leisten kann, wie er die Interaktion im Elternhaus und in der Schule erleichtert und in welcher Weise er zur Befriedigung von Informationsbedürfnissen in bezug auf Sexualität oder psychischen Störungen im weitesten Sinne beiträgt."[3]

Hieran wird die Problematik einer Konzeption deutlich, die sich im Vorfeld ausführlich mit der Bedürfnislage von Schülern beschäftigt und diese auch noch mit entsprechenden Daten eigener Untersuchungen belegt, um dann, jegliche Logik vermissen lassend, gegen diese Daten polemisiert (Ignoranzvorwurf), vermutlich, um die Realisation des Gesamtkonzepts nicht zu gefährden.
Seiffge-Krenke verneint die von ihr selbst eruierten Daten zur tatsächlichen Bedürfnislage von Schülern und polemisiert (Ignoranzvorwurf) gegen die schon allein aus didaktischer Sicht belegbaren Forderungen der Lernenden.

Am Rande sei erwähnt, daß man einem recht umfangreichen und auf strenge Wissenschaftlichkeit bedachten Konzept wünschen möchte, mit der Art und Weise, wie Daten kategorisiert werden, sorgfältiger umzugehen, um Mißver-

---

1 Vgl. Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 82.

2 Ebenda.

3 Ebenda.

ständnisse zu vermeiden. So weisen die in der Tabelle 2 auf Seite 82 angeführten Inhaltskategorien unter Punkt 4 den sogenannten Kognitiven Bereich[1] auf, der aber gleichzeitig von den Punkten 1. "Begriffserklärung", 8. "Neurosen", 9. "Therapieformen", 10. "Psychoanalyse"[2] abgedeckt wird, da man die vorliegenden Kategorien schwerlich ohne das Bemühen des kognitiven Bereichs abhandeln kann, zumal ja gerade Seiffge-Krenke weg will von psychopathologischen Betrachtungen.

Bei der Betrachtung der gewählten Unterrichtstheorie von Seiffge-Krenke ergeben sich gleichfalls einige Fragen, die eine besondere Wichtung durch die Tatsache bekommen, daß hier unterrichtswissenschaftliche Ansätze favorisiert werden, die fachwissenschaftlich äußerst umstritten sind, was Seiffge-Krenke bedauerlicherweise nicht erwähnt. So lautet das methodische Postulat von Seiffge-Krenke: "Alle 12 Unterrichtsmethoden enthalten wesentliche Elemente eines selbstdeckenden, forschenden Lernens..."[3] Sie betont hierbei unter Berücksichtigung der in der Tat problematischen didaktischen Aufarbeitung psychologischer Theorien im Psychologieunterricht die Forderung nach einer "Theoriesynthese"[4] und stützt sich hierbei vorwiegend auf das Konzept von "Ausubel (Theorie des sinnvollen Lernens) und Bruner (Theorie der Repräsentation, Theorie des entdeckenden Lernens)"[5], die das "theoretische Fundament"[6] des Ansatzes von Seiffge-Krenke bilden. Übersehen wird hierbei, daß es gegenüber diesen hier verwandten theoretischen Ansätzen schon seit langem erhebliche Differenzen gibt, die als "Bruner-Ausubel-Kontroverse"[7] bezeichnet werden und in denen ein "Mystizismus des selbstentdeckenden Lernens"[8] beschrieben wird. Dietrich merkt hierzu an:

---

1 Vgl. Seiffge-Krenke, I., a.a.O., S. 82.

2 Ebenda.

3 Ebenda, S. 394, Band 2.

4 Ebenda, S. 306.

5 Ebenda, S. 312.

6 Ebenda.

7 Dietrich, G.: Das Problem des selbstentdeckenden Lernens, in: Dietrich, G., a.a.O., S. 156.

8 Ebenda.

> "Viele Vertreter des entdeckenden Lernens glauben, die Propagierung und Anwendung dieser Lernart sei der neueste und höchste Fortschritt pädagogischer und psychologischer Bemühungen um die Verbesserung des schulischen Lernens. Das aber stimmt nicht."[1]

Der gleiche Autor wendet sich besonders gegen die Ansicht, daß "Ziele und Methoden des Wissenschaftlers die Ziele und Methoden des Schülers seien"[2] und daß "aufnehmendes Lernen nach wie vor ein Hauptziel der schulischen Bemühung darstellt"[3]. Geführtes und aufnehmendes Lernen stellt als 'Fundamentlieferant' erst die Fähigkeit her, die in einem späteren Lernprozeß auf die Stufe des tatsächlichen Problemlösens gebracht werden kann, wobei der genannte Autor sich durchaus nicht grundsätzlich gegen entdeckendes Lernen ausspricht.[4]
Berücksichtigt man an dieser Stelle die bereits erwähnte Aussage Seiffge-Krenkes zur defizitären kognitiven Struktur von Oberstufenschülern mit ihren diesbezüglichen Problemen bei naturwissenschaftlichen Curricula, so ist zu fragen, warum dann ein unterrichtswissenschaftliches Konzept favorisiert wird, das allein von der Anlage her bereits ein Höchstmaß an Wissenschaftslogik voraussetzt oder fordert und darüber hinaus, wie belegt, wissenschaftlich äußerst umstritten ist.

Vergleicht man abschließend die skizzierten Modelle von Kittler und Seiffge-Krenke, so bleibt festzuhalten, daß die These Kittlers "die Problemlage der Betroffenen (Lernenden) als didaktische Leitgröße"[5] im Sinne einer "prophylaktischen Psychohygiene"[6] anzusehen, das einzige Konzept darstellt, das sich nicht wissenschaftlicher Etikettierung, sondern humanistischer Zielsetzung verpflichtet fühlt und mit dieser didaktischen Leitlinie einen Transfer ermöglicht, der auch eine Umsetzung in den Sekundarstufenbereich I erlaubt.

---

1 Dietrich, G., a.a.O., S. 156.
2 Ebenda, S. 163.
3 Ebenda.
4 Vgl. ebenda.
5 Kittler, U., a.a.O., S. 65.
6 Ebenda.

Hingegen bietet das durchaus umfangreiche, aber eben auch didaktisch insgesamt problematische Konzept von Seiffge-Krenke keine Möglichkeit, die von Schülern und Psychologielehrern geforderten Inhalte hinsichtlich unterschiedlicher Problembereiche der Jugendlichen aufzugreifen. Es muß somit als Vorgriff einer in die Sekundarstufe II vorverlagerten Berufsausbildung für angehende Psychologen angesehen werden (Wissenschaftspropädeutik), was der eigentlichen Intention von Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, auch aus der Sicht des Verbandes der Psychologielehrer an Gymnasien, zuwiderläuft und es sich hier streng genommen um keinen tatsächlichen Psychologieunterricht mehr handelt. Für den Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I läßt sich dieses Konzept nicht verwenden.

## 10.2 Ausblick auf Unterrichtsinhalte im Psychologieunterricht aus neuerer psychologischer, psychiatrischer und psychoanalytischer Sicht

Eine vom Verband der Psychologielehrer an Gymnasien durchgeführte Befragung namhafter Hochschullehrer bzw. Institute im Bereich der Psychologie, Psychiatrie und Psychoanalyse in der Bundesrepublik und in einem Fall auch der Vereinigten Staaten von Amerika hinsichtlich der Aufnahme psychoanalytischer Inhalte in den Psychologieunterricht der Sekundarstufe II belegen erneut, daß das Konzept von Seiffge-Krenke als kritisch anzusehen ist, hingegen die Forderungen Kittlers genau auf der Linie dieser Institutionen liegen:

So schreibt Professor Däumling vom Psychologischen Institut der Universität Bonn, daß "Psychische Störungen und Möglichkeiten ihrer Behandlung"[1] in den Psychologieunterricht zu integrieren seien und fordert ausdrücklich auch die unterrichtliche Einbeziehung psychohygienischer Sichtweisen.[2]

Das in den Landschaftsverband Westfalen-Lippe eingegliederte Landeskrankenhaus Gütersloh mit den Disziplinen Psychiatrie und Neurologie bemängelt die "Hochschulansprüche"[3] bisheriger Psychologieunterrichtskonzeptionen und for-

1 Verband der Psychologielehrer an Gymnasien e.V. (Hrsg.): Psychologie-Unterricht, Heft 8, Hennef, Mai 1982, S. 13.

2 Vgl. ebenda.

3 Ebenda, S. 15.

dert die Aufnahme von "Tiefenpsychologie und klinischer Psychologie"[1] sowie Informationen über "seelische Erkrankungen und Therapieformen"[2] im Psychologieunterricht.

Professor Matussek, Forschungsstelle für Psychopathologie und Psychotherapie in der Max-Planck-Gesellschaft München, fordert "unbedingt ... tiefenpsychologische Kenntnisse"[3] in den Psychologieunterricht mit aufzunehmen.

Der Direktor im Zentrum für Psychosomatische Medizin Gießen, Professor Richter, ist ebenfalls der Meinung, daß "tiefenpsychologische Ansätze"[4] im Unterricht allgemein vermittelt werden sollen, da sie "besonders wichtig sind"[5]. Richter führt zur Begründung an, daß die "psychische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Strukturen der Eltern-Kind-Beziehung und der Paarbeziehung sowie Gruppenprozesse und Gruppenkonflikte ... maßgeblich von der Tiefenpsychologie her erforscht worden"[6] sind.

Professor Weilendorf, Hannover, führt ebenfalls an, daß eine "Information der Schüler über die verschiedenen Formen der Behandlung psychischer Störungen ... außerordentlich wichtig"[7] ist, um einer "Vergrößerung psychischen Leids"[8] entgegenzuwirken. Darüber hinaus hält er es für "unbedingt nötig, ja, für eine elementare didaktische Forderung"[9], hierbei von den "eigenen Problemen"[10] der Schüler auszugehen. Zusammenfassend führt er aus:

> "Ich finde es sehr wichtig, daß ein Curriculum für Psychologie in der Schule nicht einfach ein kleines Abbild des akademischen Psychologiestudiums ist. Bezugspunkt muß also primär die Bedürfnis- und Problemlage der Schüler sein."[11]

Der Fachvertreter für Psychotherapie und Psychosomatische Medizin an der Universität München, Professor Elhardt, fordert ebenfalls die Einbeziehung von Informationen über seelische Krankheiten in den Unterricht sowie ausdrücklich "praktische Hilfe zur Selbsthilfe"[12] innerhalb eines methodi-

---

1 Verband der Psychologielehrer an Gymnasien e. V. (Hrsg.), a.a.O., S. 15.

2 Ebenda.

3 Ebenda, S. 20.

4 Ebenda, S. 21.

5 Ebenda.

6 Ebenda.

7 Ebenda, S. 22.

8 Ebenda.

9 Ebenda, S. 23.

10 Ebenda, S. 22.

11 Ebenda, S. 23.

12 Ebenda, S. 17.

schen Vorgehens, das "gerade nicht"[1] einer "akademisch-wissenschaftlichen Form"[2] entspricht, sondern "den praktischen Gegebenheiten des Jugendlichen entgegenkommend"[3] orientiert ist.

Besonders differenzierte Forderungen vor dem Hintergrund auch sozialpsychologischer Überlegungen zum Psychologieunterricht liefert der bei der "Menninger Foundation" in den Vereinigten Staaten lehrende und praktizierende Tobias Brocher. Bezüglich des schulischen Defizits gegenüber psychologischen Fragen bemerkt Brocher, daß hierdurch "unfreiwillig"[4] der "Eindruck eines psychologischen Bankrotts der Schule"[5] entsteht, die dadurch in die Situation kommt, "wichtigen Lebensfragen auszuweichen"[6]. Demzufolge bemängelt er das bisherige schulische Vorgehen im gymnasialen Bereich, psychologisches Wissen nur denen zukommen zu lassen, die in akademische Berufe wechseln, da die weite Verbreitung psychologischer Erkenntnisse bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen "eine nahezu unerläßliche Voraussetzung erfolgreicher Zusammenarbeit"[7] der Menschen untereinander darstellt.

Brocher fordert, "heranwachsenden Schülern rationale Erkenntnis- und Lösungsmöglichkeiten anzubieten, die eine direkte Hilfe in der Bewältigung sozialer Anpassungsprobleme ... und im Umgang mit den für die Altersstufe charakteristischen, zum Teil gefährlichen Gefühlsschwankungen darstellen"[8].

Die hier implizit angesprochene therapeutische Dimension des Unterrichts wird von Brocher keinesfalls verneint, sondern ausdrücklich verstärkt, da seiner Ansicht nach Unterrichtsinhalte der beschriebenen Art zwar nicht "direkt als Therapie"[9] anzusehen sind, jedoch eine "indirekt therapeutische Wirkung"[10] aufweisen, die letztlich "stets mit einem Teil aller Erziehung einhergeht"[11].

---

1 Verband der Psychologielehrer an Gymnasien e.V. (Hrsg.), a.a.O., S. 17.

2 Ebenda.

3 Ebenda.

4 Ebenda, S. 8.

5 Ebenda.

6 Ebenda.

7 Ebenda, S. 9.

8 Ebenda.

9 Ebenda.

10 Ebenda.

11 Ebenda.

Er kritisiert diesbezüglich das vorherrschende "Fachidiotentum"[1] mit einer "akademisch einseitig abstrakten Fachkompetenz ohne zwischenmenschliche psychologische Sensibilität ... weil die menschliche Dimension fehlt"[2]. Weiter merkt Brocher zur defizitären psychosozialen Situation innerhalb der Gesellschaft an, daß durch "das überwiegend abstrakt rationale Hirntraining, bei vernachlässigter Gefühlsbildung und Erziehung"[3] eine Situation entstanden sei, die in der heutigen modernen Industriegesellschaft verstärkt vorzufinden ist, und die sich durch "typische Barrieren der Entfremdung, Isolation und Unfähigkeit zu emotionalen Bindungen"[4] negativ auszeichnet.
Er kritisiert die "bei manchem pädagogischen Experten"[5] zu beobachtende "Bewahrungstendenz"[6] mit unklarer Motivation[7] bei Themen, die die Forderung nach psychologischen Hilfen für Schüler beinhalten und die häufig mit einer mystischen Umschreibung sogenannter "unerwünschter Folgen"[8] beschrieben wird, "ohne daß solche 'Folgen' klar definiert würden"[9].
Zur Ausbildungssituation von Lehrern bemerkt Brocher, daß sich hier Probleme ergeben aus der Tatsache, "daß manche derzeitigen Fachvertreter an den Universitäten ihrerseits keine ausreichende Kenntnis und persönliche Erfahrung in den Bereichen der klinischen Psychologie und Tiefenpsychologie oder angewandten Psychoanalyse haben"[10]. Abschließend führt er aus, daß "angesichts des Ausmasses und der Zunahme seelischer Erkrankungen und Störungen, insbesondere in der jüngeren Generation..."[11] es absolut unverständlich wäre, wenn das vom Psychologielehrerverband vorgelegte erweiterte Konzept, behindert oder auf eine "experimentelle akademische Psychologie beschränkt würde."[12].
Bezüglich einer Entscheidungsfindung für solch ein erweitertes Konzept bei den für Schule Verantwortlichen merkt Brocher an, daß innerhalb der im Westen vorzufindenden arbeitswissenschaftlichen Theorien Einigkeit darüber

---

1 Verband der Psychologielehrer an Gymnasien e.V. (Hrsg.), a.a.O., S. 10.
2 Ebenda.
3 Ebenda.
4 Ebenda.
5 Ebenda.
6 Ebenda.
7 Vgl. ebenda.
8 Ebenda, S. 10.
9 Ebenda.
10 Ebenda, S. 11.
11 Ebenda.
12 Ebenda.

besteht, daß "Arbeitnehmer wie Arbeitgeber mit einer Fülle äußerst sensibler psychologischer Probleme konfrontiert werden, zu deren Bewältigung andere Kenntnisse und Erfahrungen im Sinne der Selbstwahrnehmung notwendig sind, als sie bis heute in den Ansätzen der überwiegend bewußtseinsorientierten, abstrakten, theoretischen, akademischen Psychologie vermittelt werden. Die Bewußtseinslage breiter Gesellschaftsschichten hat offenbar Teile der akademischen Psychologie überholt."[1]
Brocher warnt angesichts der enormen Gesundheitskosten in der Bundesrepublik Deutschland vor einer Abqualifizierung "psychologischen Wissens um seelische Funktionen"[2].

Basierend auf den hier beschriebenen Vorarbeiten soll nachfolgend versucht werden, die didaktische und methodische Konzeption eines projektorientierten curricularen Lehrplanentwurfs zum Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung psychologischer Prävention aufzuzeigen.

1 Verband der Psychologielehrer an Gymnasien e. V. (Hrsg.), a.a.O. S. 11.

2 Ebenda.

# Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I

Versuch eines curricularen Ansatzes zu einem neuen projektorientierten Unterrichtsfach unter dem Aspekt psychologischer Prävention

Teil 2

# Praktische Durchführung

# 1. Didaktische und methodische Konzeption eines projektorientierten, curricularen Lehrplanentwurfs "Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I" unter dem Aspekt psychologischer Prävention

## 1.1 Vorbemerkungen

Die an anderer Stelle beschriebene psychopathologische Situation bundesdeutscher Schüler mit ihren Lern- und Verhaltensproblemen tritt im Bereich der Hauptschule mit ihren sozialen Brennpunkten besonders hervor.
Die häufig zu beobachtenden Sozialisationsschäden von Hauptschülern infolge schichtenspezifischer Erziehungsdefizite der Elternhäuser zeigen an, daß keineswegs nur Randgruppen unserer Gesellschaft die komplexen gesellschaftlichen Strukturen schon längst nicht mehr adäquat bewältigen können und ihrerseits in Apathie und Resignation verfallen.
Die an anderer Stelle mehrfach belegten Forderungen aus dem therapeutischen Bereich bezüglich der Aufnahme präventiven Gedankenguts zur seelischen Stabilisierung von Schülern in die Schule beweisen erneut die Dringlichkeit dieses Themas gerade für die Sekundarstufe I/Hauptschule.
Die bislang referierten Ansätze zum Psychologieunterricht der Sekundarstufe II zeigen allerdings - bis auf den Ansatz von Kittler -, daß hier an der Problemlage der betroffenen Schüler völlig vorbeigearbeitet wird. Dabei spielt es letztlich auch keine Rolle, welcher Schultyp von einem Schüler besucht wird, da die menschliche Psyche sich nicht nach schichtspezifischen Merkmalen und bürokratisch-wissenschaftlichen Formalismen einordnet, sondern anderen Dimensionen unterliegt.
Angesichts einer gesellschaftlichen Situation, wo infolge einer bedrohlichen Jugendarbeitslosigkeit sich die Hoffnungslosigkeit von über 200000[1] Jugendlichen in "zunehmende(m) Alkoholmißbrauch, Drogenkonsum und wachsende(r) Jugendkriminalität"[2] manifestiert und auch massive Spätfolgen für ein demokratisches System haben kann, ist es notwendig, gesellschaftliche und damit schulische Hilfen bereitzustellen für jene, die von der geschilderten Situation am härtesten betroffen sind. Die ständig in der brei-

1 Vgl. Jungblut, M.: Die Schlacht um die Zukunft, in: Die Zeit, Nr. 35, 24.8.84, S. 1.

2 Ebenda.

ten Öffentlichkeit publizierte Versagenssituation insbesondere von Hauptschülern mit ihren angeblichen Defiziten in den Grundfächern bewirkt bei den politisch Verantwortlichen in der letzten Zeit bedauerlicherweise erneut reflexbehaftetes Handeln ohne Sensibilität bezüglich der Ursachen dieser Leistungsschwäche. Kognitive Lernziele stehen unverändert im Vordergrund und belegen, daß die einseitige Schulentwicklung der Vergangenheit fortgesetzt wird.
Besitzstandwahrendes Statusdenken, Kompetenzstreitigkeiten und mangelnde interdisziplinäre Kenntnis auch bei verantwortlich Handelnden verhindern, daß sich die Schule zeitgemäßen, der vorzufindenden Situation entsprechenden Entwicklungen zuwendet. Die Förderung der seelischen Gesundheit ist eine solche Aufgabe, für die eigentlich ungeheure Anstrengungen unternommen werden müßten, da aus ihrer Nichtbeachtung ideell aber auch materiell ein im Prinzip nicht feststellbarer, vermutlich aber imenser Schaden entsteht, der langfristig sowohl den einzelnen und damit auch die Gesellschaft gefährdet.
Die ungemein wichtige gesellschaftliche Aufgabe der Schule, Heranwachsenden kompetente Handlungsmuster zur individuellen, humanen Lebensbewältigung auf nachvollziehbaren Ebenen anzubieten, wird immer noch nur von denen artikuliert, deren Sensibilität trotz der Auswüchse der an anderer Stelle beschriebenen Fehlentwicklung intakt geblieben ist. Die weiter oben angeführte Aussage namhafter internationaler Wissenschaftler zur dringlichen Einbeziehung beispielsweise psychoanalytischer Inhalte in den Psychologieunterricht des Sekundarstufenbereich II und teilweise auch der Sekundarstufe I machen dies deutlich. Gleichzeitig läßt sich hieran erkennen, daß die unterrichtliche Vermittlung und Erfahrung psychologischer-präventiver Inhalte zur seelischen Gesundheit viel früher beginnen muß, da sie letztlich als Prozeßcharakter eines sich ständig wandelnden Individuums zu verstehen ist. Die in der Schule vermittelten Grundmuster könnten die bereits vorzufindenden Systeme unterschiedlicher, meist kirchlicher, aber auch anderer Träger im Sinne des erwähnten prozeßhaften Vorgehens verstärken.
Die weiter unten vorgelegte didaktische und methodische Konzeption versucht, den bisher genannten Kriterien Rechnung zu tragen, wenngleich auch bemerkt werden muß, daß psychoanalytische Inhalte an sich aus evaluativen Gründen keine Berücksichtigung finden. Dennoch wird der Versuch unternom-

men, sowohl psychologisch-fachwissenschaftliche Kriterien als auch präventive Implikationen zur seelischen Gesundheit zu realisieren und sie Schritt für Schritt didaktisch und methodisch (letzteres auf der Grundlage neuerer lernpsychologischer Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie) zu begründen.
Im folgenden soll zunächst eine allgemeine didaktische Situationsanalyse vorgenommen werden.

## 1.2 Zur Situation der Didaktik als pädagogischer Handlungstheorie

> "Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweisen aufzuspüren und zu erkunden, bei welchen die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in der Schule weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühen zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht."[1]

Betrachtet man die über 300 Jahre alte Aussage Comenius vor dem Hintergrund heutiger didaktischer Strömungen, so läßt sich unschwer feststellen, daß es 'die Didaktik' immer noch nicht gibt und wahrscheinlich so schnell auch nicht geben wird. Unterricht, wie er sich heute darstellt, ist ein ungemein vielschichtiger Prozeß, der sich mit einer der bekannten Theorien allein nicht erklären läßt. Dennoch ist die didaktische Theorie insgesamt notwendig, um unterrichtliches Handeln rational begründbar zu machen, was keineswegs eine Absage an notwendige emotionale Implikationen darstellt.

Die Didaktik als professionelle Wissenschaft für Lehrer fordert schon Peterßen, wenn er erklärt: "Der Lehrer braucht didaktische Theorie, um sein Handeln nach intersubjektiv anerkannten Maßstäben ausrichten zu können."[2]

Versucht man die zahlreichen deutschsprachigen didaktischen Ansätze zu koordinieren, so stellt sich heraus, daß eine eigentliche didaktische Begriffsbildung nur per Definition zu erreichen ist. Bei Schulz ist "Gegenstand der Didaktik der Unterricht"[3], während von Hentig anführt: "Didaktik

1 Comenius, J.A.: Didactica Magna (1657), in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981, S. 8.

2 Peterßen, W.H.: Lehrbuch allgemeine Didaktik, München 1983, S. 12.

3 Schulz, W.: Die Wissenschaft von Unterricht, in: Dohmen, G., F. Maurer (Hrsg.): Unterricht - Aufbau und Kritik, München 1968, S. 11 ff.

sei darum definiert als die wissenschaftliche Erforschung davon, wie die verschiedenen Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen."[1]
Bezüglich der praktischen Verwertbarkeit didaktischer Theorien in der konkreten Unterrichtssituation haben sich häufig Unstimmigkeiten ergeben, die dazu führten, daß die Kluft zwischen Theorie auf der einen Seite und der Schulpraxis auf der anderen Seite ständig vergrößert wurde. Hier kann man einigen Vertretern didaktischer Richtungen nicht den Vorwurf ersparen, ihre gewandelten Vorstellungen nicht praxisorientierter publiziert zu haben. Annäherungsprozesse der jeweiligen Theorien, wie beispielsweise die Veränderung von Klafkis bildungstheoretischer Vorstellung hin zu lerntheoretischen Inhalten nach Schulz (ehemalige Berliner Schule), werden in der Schulpraxis faktisch nicht registriert. Überhaupt scheint häufig übersehen zu werden, daß präzises didaktisches Handeln voraussetzt, zunächst den jeweiligen Ansatz dahingehend zu hinterfragen, was er als Handlungsanweisung für den Lehrer generell leisten kann.
So muß beispielsweise der Lehrer nach einer erfolgten Entscheidung für einen emanzipatorisch orientierten Ansatz in Kauf nehmen, daß der Schüler, bevor er zu selbstverantwortlichem Handeln fähig ist, zumindest eine Zeitlang stark geführt werden muß, was ohnehin ein Merkmal nahezu aller didaktischen Theorien ist, da sie lehrerzentriert aufgebaut sind.[2] Probleme der angesprochenen Art haben mit dazu beigetragen, daß Lehrer im Schulalltag auf der Suche nach unterrichtlichen Hilfestellungen von "Feiertagsdidaktiken"[3] sprechen, weil sie diese eben an besonderen Tagen (Unterrichtsbesuch des Schulrates usw.) verwenden.
Demzufolge scheint es in der didaktischen Landschaft unterschiedliche Ebenen zu geben, deren Unterscheidungsstufen Peterßen in der Problematik der jeweiligen Theorie zur in Wirklichkeit 'Metatheorie' sieht.[4] Erwartet also der in der Praxis pädagogischen Handelns stehende Lehrer aus der didaktischen Theorie praxisrelevante Hinweise für seinen Unterricht, so stellt sich der Praxisbezug der Metatheorie völlig anders dar: "Die Metatheorie

1 Hentig, H.v.: Was ist eigentlich Didaktik?, in: Ders., Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 251-255.

2 Vgl. Peterßen, W.H., a.a.O., S. 37.

3 Meyer, H.L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Kronberg 1980, S. 181.

4 Vgl. Peterßen, W.H., a.a.O., S. 38.

der Didaktik stellt fest, was didaktische Theorien leisten können und sollen bzw. wie sie beschaffen sein können und sollen."[1]
Peterßen weist in diesem Zusammenhang auf den schulpraktisch eminent wichtigen Aspekt hin, daß die gegenwärtige Didaktik "in vielem gar nicht Theorie, sondern Metatheorie ist ..."[2], was unmittelbare Auswirkungen auf jede Form der Unterrichtsplanung hat und die Ergänzungsbedürftigkeit der Didaktiken an sich durch Synthese unterschiedlicher unterrichtsrelevanter Einzelaspekte der jeweiligen Ansätze belegt.
In der nachfolgenden Übersicht sollen zunächst die aktuellen didaktischen Ansätze und ihre Entwicklungstendenzen skizziert werden.

### 1.3 Der didaktische Wandlungsprozeß

Der Wandlungsprozeß didaktischer Theorien läßt sich anhand von Positionen der sechziger Jahre belegen, die von Peterßen als eine Epoche beschrieben werden, in der "Positionskämpfe" zwischen "den Epigonen der Einzeltheorien"[3] an der Tagesordnung waren, die aber auch zu einer lebhaften Diskussion hinsichtlich verschiedener Schwachstellen der jeweiligen Theorien führten. Hierbei ging es im wesentlichen einmal um die Gegensätze zwischen der bildungs- und lerntheoretischen Didaktik, sowie um Unterscheidungsmerkmale innerhalb der informationstheoretischen bzw. der kritisch-kommunikativen Didaktik.[4]
In der weiteren aktuellen Diskussion zur Lage der didaktischen Theorie "stellt das Jahr 1980 einen Höhepunkt dar"[5]. Die namhaften Vertreter deutschsprachiger Theorien stellten ihre weiterentwickelten Ansätze zur Diskussion, wobei eine Öffnung genereller Art gegenüber den Ansätzen der anderen Theoretiker deutlich wurde und damit eine Wende "von geschlossener zu offener Unterrichtsplanung"[6]. Nachfolgend soll diese Entwicklung kurz nachvollzogen werden.

1 Peterßen, W.H., a.a.O., S. 39.
2 Ebenda, S. 40.
3 Ebenda, S. 54.
4 Vgl. ebenda, S. 54 f.
5 Ebenda, S. 58.
6 Ebenda, S. 60.

### 1.3.1 Die bildungstheoretische Didaktik von W. Klafki

Klafki will heute seinen Didaktik-Begriff im weitesten Sinne verstanden wissen, damit weitere Elemente aus der Curriculumtheorie, Methodik usw. Berücksichtigung finden. Grundsätzlich hält er aber den Bildungsbegriff für ein zentrales Element didaktischen Bemühens, da Unterricht ohne ihn in nicht mehr überschaubare "Einzelaktivitäten"[1] auseinanderfällt. Lernen soll sowohl die Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern, als auch den Interaktionsprozeß von Lehrern und Schülern ermöglichen, womit gleichzeitig die soziale Komponente von Unterricht angesprochen ist.[2]

Anhand von sechs Thesen versucht Klafki, die Grenzen von Unterrichtsplanung und ihre praktische Verwendungsmöglichkeit zu konkretisieren:

1. Didaktische Entscheidungen können nur vor dem Hintergrund der praktisch vorzufindenden Situation getroffen werden.
2. Allgemeine und fachdidaktische Bemühungen sollen sich ergänzen.
3. Stärkere Einbeziehung von Schülern in die Unterrichtsarbeit und bessere Ausbildung junger Lehrer diesbezüglich ist unverzichtbar.
4. Unterricht sollte in Form von Unterrichtseinheiten oder Projekten zielorientiert geplant werden.
5. Unterrichtsplanung sollte in einem flexiblen Handlungsspielraum erfolgen und 'offen' sein.
6. Das Erstellen von Planungsrastern auch für erfahrene Lehrer fördert die allgemeine pädagogische Qualifikation und wirkt sich positiv auf den Unterricht aus.[3]

### 1.3.2 Die lerntheoretische Didaktik von W. Schulz

Schulz ordnet sein didaktisches Modell innerhalb eines gesellschaftlichen Rollenverständnisses ein, das seine Mitglieder befähigt, "allgemeine Qualifikationen ..." hinsichtlich einer "Sozialisation für das Leben in sich

---

1 Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.), a.a.O., S. 11.

2 Vgl. ebenda.

3 Vgl. ebenda, S. 24 f.

wandelnden sozialen Klein- und Großverbänden ..."[1] zu ermöglichen. Dies geschieht durch didaktisches Handeln im Sinne pädagogischer Interaktionen aller am Lernprozeß Beteiligten.[2] Die Schüler werden hierbei als "handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft"[3] angesehen, denen Mitbestimmung eingeräumt werden muß.
Strukturell vermittelt nach Schulz die Schule somit Kompetenz und Autonomie, in Erweiterung gesehen als "Verfügung über sich selbst als Ausdruck aller Menschen"[4]. Sacherfahrung wird hier nicht außer acht gelassen, da sie letztlich ein übergreifendes Thema der Schule schlechthin darstellt. Gleichzeitig will Schulz aber eine Balance zwischen sach- und sozialisationsspezifischen Modi erreichen, was sich darin ausdrückt, daß er schulische Interaktionen befürwortet, die "analog zur themenzentrierten Interaktion der Ruth Cohn"[5] gesehen werden müssen.
Diese Sichtweise beinhaltet den Versuch, sowohl fachspezifischen Inhalten als auch individualpsychologischen Bedürfnissen der Schüler insgesamt gerecht zu werden. Innerhalb des didaktisch-planerischen Handelns unterscheidet Schulz die vier Planungsebenen:

- Perspektivplanung (Planung über einen längeren Zeitraum)
- Umrißplanung (die einzelnen Unterrichtseinheiten)
- Prozeßplanung (unmittelbar auf die Planungsentscheidungen bezogen)
- Planungskorrektur (situativ vor Ort, gegebenenfalls auch während des Unterrichts)[6]

### 1.3.3 Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik von F.v. Cube

Der Ansatz von v. Cube wird hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt, da er innerhalb der Didaktiken eine extreme Position einnimmt. Sein Schwerpunkt liegt zunächst in einer besonderen Betonung der "Redundanztheorie, Optimierung von Informationsdarstellungen, Erkenntnisgewinnung durch Su-

1 Schulz, W.: Die lerntheoretische Didaktik, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.), a.a.O., S. 30.

2 Vgl. ebenda, S. 30 f.

3 Ebenda, S. 31.

4 Ebenda, S. 33.

5 Ebenda, S. 35.

6 Vgl. ebenda, S. 36 f.

perzeichenbildung usw."[1]. Hinsichtlich seiner unterrichtlichen Verwertbarkeit ist anzumerken, daß auch v. Cube sein hauptsächliches Betätigungsfeld vorwiegend in Schulungskursen der Großindustrie sieht (IBM, BASF), sowie bei der Bundeswehr.[2]

### 1.3.4 Die kritisch-kommunikative Didaktik von R. Winkel

Winkel sieht die Unterscheidung seiner kritisch-kommunikativ genannten Didaktik zu anderen Richtungen in einer kritischen Betrachtung gesellschaftlicher "Ist-Werte"[3] gegeben, in deren Folge der Versuch unternommen wird, Schule ständig zu verbessern.

> "Erziehung, Schule, Unterricht haben Teil an der "emendatio rerum humanarum' (Comenius), an der Verbesserung der menschlichen Dinge, d.h. sie entzünden sich an den Defekten der momentanen Wirklichkeit unter dem Horizont einer zukünftigen Möglichkeit. Und dieser lautet für unsere Verhältnisse: Demokratisierung und Humanisierung aller Lebensbereiche."[4]

Hinsichtlich der Planungskonzeption will die kritisch-kommunikative Didaktik "in Form von Strukturanalysen die Komplexität des Unterrichts deskriptiv-empirisch erfassen"[5], hierbei bezüglich weiterer unterrichtlicher Faktoren diese nicht einfach benennen, sondern, als Prozeß angelegt, "hermeneutisch erschließen" und "kritisch" zur Verbesserung von Unterricht verwenden.[6]

### 1.3.5 Zwischenbetrachtung

Bevor als letzte hier zu besprechende Theorie der Ansatz von C. Möller referiert und die spezielle Bedeutung für die nachfolgende Unterrichtskonzeption dargestellt wird, sollen kurz die Gemeinsamkeiten der beschriebenen didaktischen Theorien erwähnt werden. Nach Winkel haben die lern- und

1 Cube, F.c.: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel, a.a.O., S. 47.

2 Vgl. ebenda, S. 99.

3 Winkel, R.: Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.), a.a.O., S. 79.

4 Ebenda, S. 79 f.

5 Ebenda, S. 85.

6 Vgl. ebenda.

bildungstheoretische Didaktik eine tiefgreifende Änderung erfahren, die sich darin konkretisiert, daß Klafkis 'Didaktische Analyse' sich einer kritischen Erziehungstheorie nähert und der Ansatz von Schulz auch "das Sollen"[1] von Unterricht ins Blickfeld nimmt. Peterßen führt an, daß Klafki immer noch auf dem bildungstheoretischen Aspekt seiner Didaktik bestehe, wenngleich unverkennbar ist, daß sie sich als "Mischtheorie" für "Geisteswissenschaft, Positivismus und kritische(r) Schule"[2] geöffnet hat.

Hinsichtlich der Veränderung des Ansatzes von Schulz (Hamburger statt Berliner Modell bei gleichzeitigem Versuch einer verbesserten Praxisrelevanz bezüglich des eher technologisch ausgerichteten Berliner Ansatzes) merkt Peterßen an, daß Schulz die Veränderung der "Lehrerdidaktik" zugunsten einer"Lehrer-Schüler-Didaktik"[3] in der Praxis noch einlösen muß. "Er hat Planen ausdrücklich nur als einen Aspekt didaktischen Handelns bezeichnet und verlangt, eine didaktische Theorie dürfe nicht darauf beschränkt bleiben."[4]

Zu der hier noch darzustellenden curricularen Strategie von C. Möller sagt Winkel aus, daß ihre unterrichtliche Relevanz zwar unbestritten sei, ihr aber dennoch der Vorwurf nicht erspart werden könne, "expertokratisch"[5] zu sein und hierdurch ungeeignet für selbständiges Lernen.[6]

Peterßen weist hingegen - neben kritischen Punkten - diesbezüglich darauf hin, daß gerade "ein Verdienst lernzielorientierter Theorie"[7] darin bestehe, im Gegensatz zu den anderen klassischen Theorien der Didaktik, "die oftmals große Praxisferne"[8] dieser Ansätze überwunden und "verständliche und praktikable Planungsmodelle für alltäglichen Unterricht"[9] entwickelt zu haben.

---

1 Winkel, R., a.a.O., S. 81.

2 Peterßen, W.H., a.a.O., S. 92

3 Ebenda, S. 118.

4 Ebenda.

5 Winkel, R., a.a.O., S. 82.

6 Vgl. ebenda.

7 Peterßen, H.W., a.a.O., S. 164.

8 Ebenda.

9 Ebenda.

Zu Winkel führt Peterßen aus, daß die kritisch-kommunikative Didaktik immer noch "destruktiv" ist und den festgestellten Schwachstellen von Unterricht keine positiven Anregungen folgen läßt.[2] Weiter stelle sie sich "zu formal und allgemein"[3] dar, bei "überzogen abstrakter Sprache"[4], die sie für einen großen Teil von Anwendern unverständlich macht.[5]

Zusammenfassend stellen sich also die bislang erwähnten didaktischen Theorien auch in ihrer Weiterentwicklung der achtziger Jahre immer noch sehr unterschiedlich dar. Die angeführten Autoren beklagen diesen Zustand jedoch nicht mehr, sondern sehen ihn im Sinne eines Austauschprozesses bzw. in einer Angleichung verschiedener Systeme durchaus auch positiv.[6]
Für den unterrichtlichen Planungsprozeß ist nach diesem Erkenntnisstand die Legitimation gegeben, praxisrelevante Einzelelemente der verschiedenen Theorien miteinander zu verbinden und sie bei der Planung der nachfolgenden Unterrichtseinheit zusammenzufügen. Der so geplante Unterricht kann sich einmal auf eine breite Wissenschaftsbezogenheit stützen und ist zum anderen schülerorientierter und didaktisch passender zu handhaben. Daß hierbei dem Ansatz von C. Möller eine besondere Bedeutung zukommt, soll nachfolgend dargestellt werden.

### 1.4 Die curriculare Didaktik von C. Möller und ihre Berücksichtigung innerhalb der projektorientierten, curricularen Unterrichtseinheit 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I'

Möller sieht ein Curriculum an "als Endprodukt eines Entwicklungsprozesses"[7], als einen "Plan für Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten"[8].

1 Peterßen, H.W., a.a.O., S. 145.

2 Vgl. ebenda.

3 Ebenda.

4 Ebenda, S. 146.

5 Vgl. ebenda.

6 Vgl. Abschlußdiskussion didaktischer Theorien, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.), a.a.O., S. 95-110.

7 Möller, C.: Die curriculare Didaktik, in: Gudjons, H., R. Teske, R. Winkel (Hrsg.), a.a.O., S. 63.

8 Ebenda.

Kennzeichen eines solchen Planes sind Aussagen über die gesamte Lernorganisation einschließlich Lernzielarbeit und Lernkontrolle.[1] Häufig werden noch die Begriffe 'Lehrplan' und 'Curriculum' synonym verwandt, wobei global unterschieden werden muß, daß Lehrpläne als allgemeine Richtlinien verstanden werden müssen, die noch einer besonderen Ausarbeitung für den Unterricht bedürfen, während der umfassendere Curriculumbegriff systematischer vorgeht, da er unterrichtsrelevante Faktoren von vornherein erfaßt.[2] Werden beispielsweise Unterrichtsziele in Lehrplänen als Stoffangaben formuliert, stellen sie sich im Curriculum differenzierter als kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele dar, die konkret an erwünschten Verhaltensweisen ausgerichtet sind. Ein methodisches Vorgehen wird in der Regel im Lehrplan wenig oder gar nicht präzisiert, hingegen werden im Curriculum spezifische Lehr- und Lerntechniken für eine bestimmte Lernsequenz angegeben. Ähnlich verhält es sich mit der Lernzielkontrolle, die im Lehrplan nicht vorgeschrieben ist, im Curriculum hingegen gefordert und durchgeführt wird.[3]

Steht, insbesondere in älteren Lehrplänen, die Lehre im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, so orientiert sich das Curriculum an der Verbesserung von Unterricht insbesondere durch Qualifikationsbenennung von Lernzielen unter operationalisiertem Aspekt, an der Aussage bezüglich der ausgewählten Medien, Methodiken usw.[4]

Nach Robinsohn geht es beim Einsatz von Curricula nicht nur um stärkere Effizienz des Lernens, sondern auch "um die Oberprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges"[5].

Da der vorgelegte, projektorientierte curriculare Lehrplanentwurf bezüglich seines Gesamtgefüges besonders auf eine präzise Zielbestimmung angewiesen ist, ist eine Anlehnung an den lernzielorientierten didaktischen Ansatz von Möller erforderlich. Die präskriptive Ausrichtung des Ansatzes gewährleistet realistische Betrachtungen für den Unterricht. Um eine zu

---

1 Vgl. Möller, C., a.a.O., S. 63.

2 Vgl. Potthoff, W.: Curriculum-Entwicklung. Modelle und Strategien, Ravensburg 1978[4], S. 4 f.

3 Vgl. ebenda, S. 6 f.

4 Vgl. ebenda, S. 13 f.

5 Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied/Berlin 1972[3], S. 10.

starke behavioristische Einbindung durch Möllers Ansatz zu vermeiden, wird versucht, auch Elemente normativer Didaktik zu berücksichtigen, bei gleichzeitiger Einbeziehung von Elementen, die sich einer humanistisch-psychologischen Zielsetzung verpflichtet fühlen und den psychohygienischen Aspekt ermöglichen.
Bezogen auf Maßnahmen zur Lernzielkontrolle ist der Ansatz von C. Möller besonders effektiv. Dies ist wichtig zur Abgrenzung bislang erfolgter Vorgehensweisen zum Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, wo ein mehr intuitiv zu beobachtendes Vorgehen zur Lernzielsicherung durchgeführt wird. König/Riedel sehen die Funktion des Unterrichtsziels in der Aufgabe, "zielgerichtete differenzierte Planungs- und Realisationsentscheidungen zu ermöglichen"[1]. Darüber hinaus berücksichtigt C. Möller in Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von Bloom und Mitarbeitern ein Klassifikationsschema, was eine Lernzieldifferenzierung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele ermöglicht,[2] wenngleich letztere sich in der Regel einer Lernzielkontrolle nicht so einfach erschließen.
Dennoch ist es aus Gründen der geforderten psychologischen Prävention wichtig, durch besondere methodische und interdisziplinär fachliche Maßnahmen sicherzustellen, daß die bislang in der Regel keine Berücksichtigung im Unterricht findende affektive Komponente praktisch nachvollzogen werden kann. "Wenn affektive Lernziele verwirklicht werden sollen, müssen sie klar definiert sein; es müssen Lernerfahrungen angeboten werden, die dem Schüler helfen, in der angestrebten Richtung voranzukommen; ..."[3] Die hierzu durchgeführten Überlegungen sollen nachfolgend beschrieben werden.

### 1.4.1 Kontrolle von Lernzielen (Besonderheiten der Lernerfolgskontrolle)

Messen und Bewerten der Schülerleistung sollte nur dann erfolgen, wenn durch gewisse Standardisierung sichergestellt ist, daß alle im Lernprozeß gezeigten Verhaltensweisen systematisch erfaßt werden können. Üblicherweise ist der 'Test' als "systematisches Verfahren zur Messung einer

1 König, E., H. Riedel: Unterrichtsplanung I, Konstruktionsgrundlagen und -kriterien, Weinheim/Basel 1975, S. 113.

2 Vgl. Möller, C., a.a.O., S. 68.

3 Krathwohl, D.R., B.S. Bloom, B.B. Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel 1978[2], S. 21.

Stichprobe des Verhaltens eines Menschen, um dieses Verhalten anhand von Standards oder Normen zu bewerten"[1], das hierzu geeignete Instrument. Um die Reliabilität und Validität eines Testprogramms zu gewährleisten, bedarf es genauester Vorarbeiten, die zu leisten nicht Aufgabe dieser Arbeit sein können. Wichtig wäre es hingegen, den vorgelegten Lehrplanentwurf nach seiner Einführung in die Schulpraxis der Sekundarstufe I einer formativen und summativen Bewertung mit möglichst außerschulischen Experten zu unterziehen.

Solange solch ein Vorgehen noch nicht realisiert werden kann, bieten die operationalisierten Lernzielvorgaben der jeweiligen Stundenentwürfe in Zusammenhang mit den Schülerarbeitspapieren die Möglichkeit, hinlängliche Beurteilungskriterien über die Schüler zu erhalten, die sowohl den Lehrer als auch die Schüler gleichermaßen befriedigen. Gage/Berliner merken diesbezüglich an:

> "Eingebettet in einen effektiven Unterricht sollen Benotungssysteme zu Erfolgserlebnissen führen, es sollen Verbesserungsvorschläge aus ihnen abgeleitet werden, die Schüler sollen eine faire Gelegenheit haben, sich bemerkbar zu machen, ... wenn besondere Umstände berücksichtigt werden müssen."[2]

Aufgrund der differenzierten Wissensaspekte der Unterrichtseinheit und unterschiedlicher Artikulations- und Ausdruckmöglichkeiten beispielsweise bei der Erarbeitung eines positiv veränderten Selbstbildes durch Rollenspielübungen einzelner Schüler kann dem nur zugestimmt werden.

### 1.5 Lernzielorientierter Ansatz und Methodenauswahl zum projektorientierten, curricularen Lehrplanentwurf 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I'

Nach Abschluß der Erarbeitung unterrichtlicher Zielvorstellungen muß im prozeßhaften Vorgehen der Lernorganisation versucht werden, Unterrichtsmethoden auszuwählen, die es ermöglichen, die gesteckten Ziele auch tatsächlich zu erreichen. Bezüglich der Frage, ob Methoden überhaupt beschrieben werden müssen, führt C. Möller an: "Der lernzielorientierte Ansatz beant-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S. 716, Bd. 2.

2 Ebenda, S. 813, Bd. 2.

wortet dieses Problem zugunsten der expliziten Methodenbeschreibung. Aber auch dann muß weiter überlegt werden, wie konkret Methoden dabei beschrieben werden müssen."[1] Die Methodenfrage an sich kann bislang bei konventioneller didaktischer Betrachtung als ungelöstes Problem der Lehr- und Lernplanung angesehen werden. Adl-Amini sieht die Aufgabe der Didaktischen Analyse in der Vorbereitung des Lehrers auf seine Unterrichtsstunden, während er das Methodenproblem in "der Konstitution oder Konstruktion von Unterricht"[2] sieht.

Moser versucht in einer methodischen Problembestimmung der Gegenwart und bezugnehmend auf den 'Club of Rome' und seine Darstellung zum Thema "Zukunft und Lernen' darauf aufmerksam zu machen, daß auch unter methodischen Gesichtspunkten "eine neue Konzeption des Lernens"[3] erforderlich sei. Gemäß der sich verändernden gesellschaftlichen Situation muß hierbei der Schüler in den Planungsprozeß selbst mit einbezogen werden:

> "Wird diese Selbsttätigkeit im psychologischen Aneignungsprozeß aber auf die Kommunikation selbst übertragen, die dann als gemeinsames Handeln verantwortlicher Lehrer- und Schüler-Subjekte begrifflich gefaßt wird, wird der zweckrationale Planungsmodus noch stärker erschüttert: Das technologische Modell des Planens wird durch ein praktisches substituiert, wo das gemeinsame Aushandeln von Handlungsorientierungen im Mittelpunkt steht. Zweck und Methode stehen jetzt nicht mehr in der alleinigen Verfügungsgewalt des Lehrers, da die Schüler an der Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen mitbeteiligt werden sollen."[4]

Da zwischen Mitbestimmungspostulaten und Realisationswirklichkeiten naturgemäß Schwierigkeiten zu erwarten sind, ist es innerhalb der konkreten Methodenplanung wichtig, zunächst einmal den Schülern Vorgaben anzubieten, diese mit ihnen durchzusprechen und sie nach der Aussprache gegebenenfalls zu verändern. Hierbei sollten Ordnungsschemata verwandt werden, die neben eindeutiger Methodenbeschreibung auch Schülerverhalten und Lernzielauswahl gleichermaßen berücksichtigen. Nach Möller läßt sich mit einem Klassifikationsschema, das die Kriterien einer "mehrdimensionalen Metho-

1 Möller, C., a.a.O., S. 71.

2 Adl-Amini, B.: Didaktik, Methodik und das ungelöste Problem der Interdependenz, in: Adl-Amini, B.: Didaktik und Methodik, Weinheim/Basel 1981, S. 30.

3 Moser, H.: Historische und institutionelle Aspekte des Zusammenhangs von Didaktik und Methodik, in: Adl-Amini, B. (Hrsg.), a.a.O., S. 56.

4 Ebenda, S. 57.

denordnung"[1] erfüllt, ein "optimales Instrument einer Entscheidungsaufbereitung"[2] durchführen.

### 1.5.1 Die 'Ziele-Methoden-Matrix' von Gage/Berliner

Bezugnehmend auf die Ausführungen C. Möllers zur Optimierung von Unterrichtsmethoden wurde in der Planung der oben angeführten Unterrichtseinheit versucht, die jeweiligen Stundenunterrichtsziele anhand der "Ziele-Methoden-Matrix"[3] so zu planen, daß sie sich methodisch auch im Unterrichtsalltag durchführen lassen. Einschränkungen und Abweichungen ergeben sich nur dort, wo aufgrund von Unterrichtserfahrung innerhalb des Sekundarstufen I-Bereichs/Hauptschule klar ersichtlich ist, daß beispielsweise Schüler nicht von der Matrix vorgesehene Hilfen und Erklärungen bedürfen. So ist es aus Gründen konventioneller Unterrichtsbetrachtung - die im System an sich liegen - zunächst einmal wichtig, den Lehrervortrag zu Beginn einer Stunde und ggf. auch während des Unterrichtsablaufs stärker zu betonen, als das planerisch-didaktisch und auch lernpsychologisch wünschenswert erscheint. Die in der Matrix vorgegebene 'Diskussionsmethode' erfordert zunächst ihre unterrichtliche Einübung, sie muß jedoch im Unterrichtsablauf der jeweiligen Stunden vorab eingeplant werden. (Dieses Vorgehen stellt keinen Planungsfehler hinsichtlich einer nicht genügend den Bedürfnissen der Schüler Rechnung tragenden Vorgehensweise dar, sondern liegt, wie erwähnt, an der Binnenorganisation der Schule mit einer häufigen, alleinigen kognitiven Ausrichtung, die das Einüben einer größeren Methodenvielfalt zumindest schon aus zeitlichen Gründen nicht zuläßt.) Der Lehrervortrag sollte hier aber auch nicht abwertend dargestellt werden, da er nach Gage/Berliner besser geeignet ist als die Diskussionsmethode, was die "Förderung von Kenntnissen"[4] betrifft. Die Diskussionsmethode wiederum scheint besonders geeignet, "die Fertigkeiten der Anwendung, der Analyse, der Synthese und der Bewertung zu steigern"[5].

1 Möller, C., a.a.O., S. 72.

2 Ebenda.

3 Gage, N.L., D.C. Berliner: Pädagogische Psychologie, Lehrmethoden, Bewertung des Lernerfolgs, Bd. 2, München 1979³, S. 468.

4 Ebenda, S. 467.

5 Ebenda.

'Ziele-Methoden-Matrix'

| Kategorie der Unterrichtsziele | Lehrmethoden | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Vortrag | Diskussion | individuell ausgerichtet | humanistisch | Unterrichts-gespräch |
| *Kognitive Ziele* | | | | | |
| 1. Kenntnisse | B | C | A | C | B |
| 2. Verständnis | B | B | A | C | B |
| 3. Anwendung | C | A | A | B | B |
| 4. Analyse | C | A | A | B | B |
| 5. Synthese | C | A | A | B | B |
| 6. Bewertung | D | A | C | B | B |
| *Affektive Ziele* | | | | | |
| 1. Aufnahmen | B | A | A | A | B |
| 2. Reagieren | D | A | B | A | B |
| 3. Werte bilden | B | A | D | A | B |
| 4. Organisation von Werten | B | B | D | A | B |
| 5. Charakterisierung durch Werte | D | B | D | A | B |
| *Psychomotorische Ziele* | | | | | |
| 1. Grobe Körpermotorik | D | D | A | C | D |
| 2. Koordinierte Feinmotorik | D | D | A | C | D |
| 3. Nichtverbale, kommunikative Haltungen | D | B | C | A | B |
| 4. Sprachverhalten | D | A | C | B | B |

A = ausgezeichnet; B = gut; C = mäßig; D = schlecht

1.5.2 Psychologisch-didaktische Aspekte verschiedener Lehrmethoden - Projektunterricht

Die in der 'Ziele-Methoden-Matrix' beinhalteten Lehrmethoden sind Bestandteile der pädagogischen Psychologie nach Gage/Berliner. Sie erweitern die bislang erfolgte didaktische Betrachtung um wichtige Aspekte, denen empi-

risch verifizierte Daten zugrundeliegen. Insbesondere werden hier "Eigenschaften und Merkmale von Schülern; unterschiedliche Lernformen; Lernmethoden"[1] berücksichtigt. Gage/Berliner betonen, daß sie auf der Ebene von "experimentellen und korrelationalen Forschungsergebnissen"[2] versuchen, praktikable Lösungshilfen für unterrichtliche Probleme des beschriebenen Feldes anzubieten,[3] wodurch sie für die Planungsarbeit der nachfolgenden Unterrichtseinheit wichtige Hilfen liefern. Ergänzt wird die Einbeziehung pädagogisch-psychologischer Fakten durch die im ersten Teil der Arbeit beschriebenen lernrelevanten physiologischen Details, die jeweils im einzelnen nachfolgenden Stundenentwurf bei Bedarf kommentiert werden.
Als originäre Bestandteile der pädagogischen Psychologie werden aus dem Ansatz von Gage/Berliner für die nachfolgende Unterrichtseinheit methodisch die Vortragsmethode, die Diskussionsmethode, der individuell ausgerichtete Unterricht sowie humanistische Merkmale verwandt, bei gleichzeitiger Berücksichtigung projektorientierten Vorgehens. Die Ziele der Vortragsmethode liegen trotz unterschiedlicher Bewertung allgemein innerhalb der Unterrichtseinheit besonders im Bereich der Motivation von Schülern und der Hinführung zu den unterschiedlichen Einzelthemen. Sie wurde ausgewählt, weil durch sie "emotionale Wärme, der Humor, die Dramatik"[4] als Verstärker auf den Zuhörer übertragen werden können.[5]
Die Diskussionsmethode soll "zum kritischen Denken bei der Bewertung von Ideen"[6] auffordern, während der individuell ausgerichtete Unterricht die Selbständigkeit des Schülers fördern soll, um "zu lernen, wie man lernt, ... als eigenständiges, wichtiges Ziel ..."[7] anzusehen. Wie bereits angesprochen, soll durch Einbeziehung von Inhalten aus der humanistischen Psychologie ein zu stark betontes behavioristisches Vorgehen vermieden werden, da es der Gesamtintention der vorliegenden Arbeit widerspricht. Konkretisiert wird dieses Vorgehen methodisch durch ein Rollenspiel mittels vorge-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., Bd. 1, S. 10.
2 Ebenda, S. 30.
3 Vgl. ebenda.
4 Ebenda, Bd. 2, S. 443.
5 Vgl. ebenda.
6 Ebenda, S. 450.
7 Ebenda, S. 456.

gebener Videospielszenen, sowie durch präventiv-psychologische Maßnahmen wie Anleitungen zum Entspannungstraining (mental und somatisch), die ein 'Sich-einbringen' in den Psychologieunterricht durch den Schüler ermöglichen. Durch die letztgenannten Maßnahmen kann der Schüler in einen Freiraum gelangen, der ihm bei konsequenter Weiterarbeit verbesserte Möglichkeiten seiner Entfaltung und Kreativität bietet. Ein Unterricht bzw. eine Schule, die fördernd diesen Prozeß initiiert und angstabbauend wirkt, "könnte Schüler hervorbringen, deren Verhalten denjenigen von Menschen, die eine erfolgreiche Psychotherapie erhalten haben, sehr ähnlich wäre"[1].

Organisatorisch bietet der Projektunterricht eine sehr gute Möglichkeit, die hier beschriebenen Verfahren zu realisieren. Die nachfolgende Unterrichtseinheit ist im Prinzip projektorientiert angelegt. Da aber die Realität von Schule zeigt, daß projektbezogenes Vorgehen die Schulorganisation zum Teil vor große Probleme stellt (Raumverteilung, fachlich geeignete Lehrer, Widerstand von Lehrern gegenüber Unterrichtsmaßnahmen, die, wie der Psychologieunterricht, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften voraussetzen [z.B. grundsätzliche Bereitschaft zur emotionalen Akzeptanz des anderen]), ist in dem curricularen Lehrplanentwurf durch einen projektorientierten Kurs 'Training sozialen Verhaltens-Übungen zur Selbstwahrnehmung und Ausarbeitung moralischer Wertvorstellungen' (vgl. auch die Unterrichtsstunden 16-21 der nachfolgenden Planung) die Möglichkeit gegeben, Projektunterricht in kleinen, überschaubaren Einheiten durchzuführen.

Für Frey ist die Projektmethode ein "idealer Curriculumprozeß"[2], während sich nach Struck (unter Berücksichtigung des Strukturplans für das Bildungswesen 1970) folgende Ziele ergeben:

"- Verwirklichung sozialen Lernens
- Erproben mündigen Verhaltens und
- Förderung individueller Interessen und Neigungen"[3]

Somit lassen sich im Projektunterricht, methodisch glaubwürdig und für Schüler erfahrbar, humanistische Variablen innerhalb des zwischenmenschlichen Bereichs verwirklichen, gemäß der Intention Gage/Berliners hinsicht-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., Bd. 2, S. 456.
2 Frey, W.: Die Projektmethode, Weinheim/Basel 1982, S. 25.
3 Struck, P.: Projektunterricht, Stuttgart 1980, S. 25.

lich der Bedeutung des affektiven Bereichs für Schüler: "Gefühle sind ebenso wichtig wie Tatsachen und zu lernen, wie man fühlt, ist ebenso wichtig, wie zu lernen, wie man denkt. Und schließlich, Lernen findet nur dann statt, wenn sich der Schüler nicht bedroht fühlt."[1] Nachfolgend werden die als Projekt angelegten Unterrichtsphasen als individueller Unterricht im Sinne Gage/Berliners angesehen.

### 1.6 Unterrichtliche Realisierung psychologischer Prävention durch gezielten Einsatz von Medien

Bislang wurden häufig Medien lediglich als "unwesentlicher Teilfaktor"[2] der Methodenlehre angesehen und dementsprechend unkritisch im Unterricht eingesetzt. Durch die Weiterentwicklung innerhalb der Neurophysiologie und Neuropsychologie des Lernens muß hier eine Revision bislang erfolgter Annahmen erfolgen. Soll durch Unterricht ein Lerntransfer erreicht werden, ist der gezielte Einsatz von audio-visuell bedeutsamen und lernpsychologisch sorgfältig strukturierten Medien unverzichtbar. Medien sind als "Vermittler"[3] mit eigenständiger Vermittlungsform anzusehen, die, zeitlich präzise eingesetzt und entsprechend strukturiert, eine wirksame Präsentation des Lerngegenstandes ermöglich. Dohmen weist diesbezüglich auf die Interaktion von "Ziel-Inhalts- und Adressatenzusammenhängen"[4] "... mit Hilfe geeigneter Apparate und Materialien"[5] hin.
Bei der im 1. Teil der Arbeit erfolgten Betrachtung lernpsychologischer und lernphysiologischer Bereiche wurden bereits wahrnehmungsrelevante Sinnesmodalitäten (akustisch, visuell, haptisch usw.) erwähnt. Erweitert man die dort beschriebenen Erkenntnisse auf ihren mediendidaktischen Bezug (Rückwirkung eines Mediums im Zusammenhang mit seiner Informationsleistung), so spielt hier die "verschiedenartige Verkodung der Stimuli (ikonisch, symbolisch, verbal)"[6] eine wichtige Rolle. Dohmen vergleicht "ver-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., Bd. 2, S. 605.

2 Dohmen, G.: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang, in: Unterrichtswissenschaft 2/3 1973, Weinheim/Basel 1973, S.7.

3 Ebenda, S. 5.

4 Ebenda, S. 7.

5 Ebenda, S. 13.

6 Ebenda.

bal-akustisch(e)"[1] Signale des Hörfunks mit einer mehr abstrakt orientierten Sachlage gegenüber den mehr "ikonisch-audio-visuell"[2] ausgerichteten Themen der Tagesschau und verweist auf die Probleme der Interferenz beim Fernsehen.[3]

Fernsehsendungen mit komplexen und verbal erfolgten Erklärungen bei gleichzeitiger ikonischer Darstellung (z.B. Kameraschwenk auf Häuserzeilen) führen unter Umständen zu Störungen der Wahrnehmung beim Adressaten unter möglicher Realitätsverschiebung einer Nachricht aufgrund beispielsweise einseitiger Betonung eines Aspekts innerhalb der Gesamtinformation.[4] Hierdurch wird die eigentliche didaktische Grundfunktion eines Mediums, "das Tragen und Vermitteln von Informationen"[5], erweitert auf eine mehr psychologisch zu sehende Perspektive. Dem Unterricht kommt hier nicht nur lernoptimierende Wirkung zu, sondern er hat seinen Teil dazu beizutragen, daß die "Signale, Impulse, Reize, Zeichen, Nachrichten ..."[6], die sich dem Schüler unbewußt als 'Reiz-Reaktions-Schema' darstellen, auch inhaltlich verstanden werden. Bei der Auswahl der Vermittlungsformen sollten demzufolge Verfahren ausgesucht werden, die sowohl die Eigenheiten der Lerngruppe berücksichtigen (generelle Ansprechbarkeit, Konzentrationsleistung, allgemeines Verhalten gegenüber dem Unterricht), als auch eine lernwirksame Darstellung im Sinne eines sich bildhaften Einprägens von Lernstoff ermöglichen. Der psychologisch-pädagogische Gesamtduktus der Planung (in der nachfolgenden Unterrichtseinheit projekt- und somit schülerorientiert, bei gleichzeitiger Bereitstellung von Hilfen zur psychologischen Prävention) muß neben den technisch-apparativen Möglichkeiten (hardware) hierbei sorgfältig eruiert werden.

Die im curricularen Lehrplanentwurf 'Psychologieunterricht für die Sekundarstufe I' eingesetzten Medien versuchen, bezogen auf die erwähnten Kriterien, sowohl die didaktische Einzelgestaltung der jeweiligen Unterrichtsstunden als auch die jeweiligen fachwissenschaftlichen Anforderungen zu berücksichtigen, damit die aus mediendidaktischer Sicht notwendige Verko-

1 Dohmen, G., a.a.O., S. 13.
2 Ebenda.
3 Vgl. ebenda.
4 Vgl. ebenda.
5 Ebenda, S. 14.
6 Ebenda.

dungsleistung innerhalb des Lehr- und Lernprozesses gewährleistet ist. Neu konzipierte, als audio-visuelle Einführung in den Psychologieunterricht gedachte Tonbildreihen (die vom unterrichtenden Lehrer evtl. mit Schülern nach vorgegebenem Text auf Tonband gesprochen und mit der entsprechenden 'hardware': Überblendprojektion oder Doppelprojektion mit zwei Projektoren mit Tonbandanschluß [handelsüblich] vorgeführt werden) ermöglichen mit ihren aktuellen Bild- und Textinformationen eine hohe Lerneffizienz. Durch lebenspraktische Motivauswahl gekoppelt mit fachdifferenzierten Inhalten auf den sogenannten 'Textdias' wird auch lernpsychologisch dafür Sorge getragen, daß aktivierende Stimuli zur affektiven, aber auch kognitiven Mitarbeit beitragen.
Zur Verbesserung der individuellen Aufmerksamkeitsleistung von Schülern sind die Arbeitstransparente (AT) mit den gleichen Textinformationen versehen, wie die zusammenfassenden Textinformationen der audio-visuellen Tonbildschau, die sich zum Teil auch auf den Schülerarbeitspapieren zur vertiefenden Nacharbeit wiederfinden.
Videokamera, Videorecorder, Tonbandgerät (als mobile Geräte) und Spiegelreflexkamera zur Dokumentation stellen die unterrichtlich notwendige apparative Ausrüstung dar, die bei den in der Unterrichtseinheit jeweils geplanten und beschriebenen Sequenzen durch Schüler zum Einsatz kommen. Speziell angefertigte Trickdias ermöglichen unterschiedliche Sinneseindrücke und Wahrnehmungen, deren didaktischer und fachpsychologischer Bezug innerhalb der nachfolgenden Planung gezielt beschrieben wird.

Da sich der vorgelegte curriculare Lehrplanentwurf besonders einem psychologisch-präventiven Ansatz praktisch erfahrbarer psychohygienischer Hilfen für Schüler verpflichtet fühlt, wurde mediendidaktisch dieser Aspekt besonders berücksichtigt. Insgesamt werden diesbezüglich realisiert:

- Videodemonstrationsfilm (als Projekt mit Schülern einer zehnten Jahrgangsstufe in Studioqualität hergestellt) zum Selbstsicherheitstraining und zur Angstprophylaxe im Sinne eines 'Lernens am Modell' (Gesamtlaufzeit 32 Minuten, Spielszenen von jeweils ca. 3 Minuten Dauer)
- Vegetativ orientierte Entspannungstechnik auf der Basis des mentalen Trainings bzw. des Imaginationslernens (Einführungsteil wird im Videofilm gezeigt)

- Schülerarbeitscassette (Toncassette mit spezieller Meditationsmusik und Kommentar) zur Weiterführung der Videoinformation bei gleichzeitiger Berücksichtigung eines somatisch orientierten '72-Sekunden-Muskel-Entspannungs-Trainings', das innerhalb des regulären Unterrichts mittels Lehrerinformation und Klassendemonstrationspostern eingeführt wird (Bildvorlagen im Kleinformat erhalten die Schüler)
- 'Schülererfolgssystem', ein kleines Lernprogramm zur Verbesserung der Schulleistung mit Maßnahmen angewandter Psychologie. Das Lernprogramm berücksichtigt die weiter oben beschriebenen Selbsthilfemaßnahmen, verstärkt diese appellativ und vermittelt mit Hilfe einer selbst zu bauenden sog. 'Lernmaschine' einen lustbetonteren Lernvorgang, als sonst im Rahmen des Normalunterrichts möglich.

Inhaltlich lehnt sich der Videodemonstrationsfilm an Vorstellungen an, die eine Veränderung des Verhaltens über Identifikationslernen bzw. Modellverhalten als möglich ansehen:

> "Die Wahrnehmung eines Modells kann das Verhalten eines Beobachters in mindestens drei verschiedenen Formen beeinflussen: Erstens, ein neues Verhalten kann gelernt werden; zweitens, bereits erlerntes Verhalten kann ausgelöst werden; und drittens, das Auftreten von bereits erlerntem Verhalten kann gehemmt werden, oder bestehende Inhibitionen können gelockert werden."[1]

Gage/Berliner führen erweiternd an, die "Beobachtung von Modellen führt zu Veränderungen unseres Verhaltens"[2], wobei sichergestellt ist, daß insbesondere durch die Arbeiten von Bandura zum Modellverhalten ('observationales Lernen') empirisch abgesicherte Befunde vorliegen.[3]
Gleichzeitig macht der Videodemonstrationsfi[illegible] die Schüler hinsichtlich der angesprochenen Verkodungswirkung mit Maßnahmen vertraut, die ihnen einen praktischen Bezug zu den erwähnten Entspannungstechniken liefern. Auf der Grundlage der Arbeiten von A. Lazarus zur Bedeutung des Imaginationslernens wird versucht, durch mediendidaktisch besonders strukturier-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., Bd. 1, S. 90.

2 Ebenda, S. 89.

3 Vgl. Bandura, A.: Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinhardt and Winston 1969, in: Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S. 89.

te Vorgaben "Furcht, Angst, Depression"[1] sowie Minderwertigkeitsgefühle durch gezieltes Training positiver Vorstellungsbilder zu überwinden.[2] Lazarus definiert Imagination als "das innere Bild des nicht wirklich Präsenten"[3] und weist ergänzend darauf hin, daß sich "durch aktive Vorstellungskraft"[4] seelische Probleme bis hin zum "psychischen Zusammenbruch"[5] vermeiden lassen. Wichtig ist hierbei, daß sich bei jedem Menschen, unabhängig von seiner individuellen Ausprägung, diese inneren Bilder hervorrufen lassen.[6]

Vertieft werden die audio-visuell dargestellten Verfahren zum Imaginationslernen durch eine besonders strukturierte Tonbandcassette. Sie enthält zum motivierenden Einstieg moderne Musik, die von einem Kommentar zum sogenannten '72-Sekunden-Muskel-Entspannungs-Training' abgelöst wird. Während des Trainingskommentars sieht sich der Schüler ihm vorher ausgehändigte Bildvorlagen an, die die jeweilige Übung ausreichend visualisieren. (Innerhalb der Unterrichtsinstruktion zu diesem Vorgang wurde durch den Lehrer mittels großformatiger Klassendemonstrationsposter mit dem gleichen Bildinhalt die Grundlage für das richtige Training gelegt.) Im zweiten Teil der Tonbandcassette werden dem Schüler durch vegetativ entspannende Musik und formelhafte Vorsatzbildung Übungen zum Imaginationslernen/mentalen Training vorgegeben (Vertiefung der Videoinformation). Damit ist gewährleistet, daß der Schüler bei Bedarf ein praktikables Instrument zur aktiven Psychohygiene besitzt, das er schon deshalb häufig verwenden wird, weil Kleinsttonbandgeräte (sogenannte 'walkman') mittlerweile im Besitz nahezu aller Schüler sind.

Nach der emotionalen Stabilisierung des Schülers durch psychologisch-präventive Maßnahmen soll lernpsychologisch und mediendidaktisch der kognitive Bereich stärker herausgearbeitet werden. Das als 'Schülererfolgssystem'

1 Lazarus, A.: Innenbilder. Imagination in der Therapie und als Selbsthilfe, München 1980, S. 10.

2 Vgl. ebenda.

3 Ebenda.

4 Ebenda, S. 11.

5 Ebenda.

6 Vgl. ebenda.

bezeichnete kleine Lernprogramm psychologischer Lernhilfen will mit schülergerechtem Bildmaterial und einer sogenannten 'Lernmaschine' (die im Projekt selber hergestellt werden kann und akustische und optische Signale bei richtiger Antwort auf im Handel erhältliche Fachprogramme liefert) Ansätze zum rationellen Lernen ermöglichen. Als System konzipiert, bezieht es alle bisher genannten Einzelelemente (die psychohygienische Intention betreffend) in das Lernprogramm verzahnend mit ein. Kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche werden hierdurch angesprochen und erreicht. (Daß diese unterrichtliche Intervention zum wichtigen Lernbegriff erst in der letzten Psychologieunterrichtsstunde durchgeführt wird, stellt keinen Widerspruch zu schülerorientiertem Vorgehen da da die Schüler des Sekundarstufenbereichs I nach ihrer allgemeinbildenden Schulzeit spezialisierte Anforderungen in den nachfolgenden Schulsystemen bewältigen müssen, die sicher nur in Ausnahmefällen Rücksicht auf ihre jeweilige psychische Struktur und ihr individuelles Lerntempo nehmen.)

Alle bislang aus der hier vorgelegten besonderen Medienperspektive beschriebenen Verfahrensweisen, die sich in dieser Darstellung nicht immer von psychologisch-fachwissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Darlegungen trennen lassen, haben unmittelbare Rückwirkungen auf die Gesamtstruktur der nachfolgenden Unterrichtseinheit, wenngleich sie dort aus organisatorischen Gründen nur exemplarisch und sinngemäß beschrieben werden.

---

Die besprochenen Medien befinden sich im Original in der Materialsammlung des Arbeitskreises Psychologieunterricht (Frau Professor Dr. Dorndorf, Dr. U. Kittler) in der Universität Dortmund. Die beschriebenen Diapositive mit aktuellen Motiven werden im jeweiligen Stundenentwurf beschrieben, ebenso der Videodemonstrationsfilm. Die Illustration des Schülererfolgssystems sowie die Instruktionsfotos zum '72-Sekunden-Muskel-Entspannungstraining' erfolgen durch fotokopierte Bildvorlagen in der Anlage der letzten Unterrichtsstunde.

## 2. Entwurf eines projektorientierten, curricularen Ansatzes 'Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I' unter dem Aspekt psychologischer Prävention

### 2.1 Lernziele (operationalisiert)

Der Schüler soll...

1. unter Zuhilfenahme eines Videofilms erkennen, daß ihn betreffende Probleme wie Angst und Aggression nicht isoliert in seiner Person zu finden sind, sondern Jugendliche allgemein betreffen.

2. die Videofilmaussagen vor seinem derzeitigen Wissenshintergrund reflektieren und seine persönliche Betroffenheit in ein Unterrichtsgespräch einbringen, mit anderen darüber diskutieren und durch den Lehrer eine vorläufige Hilfestellung hinsichtlich verschiedener Beratungsstellen erfahren.

3. anhand einer von ihm in der Regel viel gelesenen Jugendzeitschrift erkennen, daß der dort abgehandelte psychologische Ratgeber (BRAVO 'Psycho-Test') lediglich unterhaltenden Charakter besitzt und keine Handlungsrelevanz für sein Leben bietet.

4. auf der Grundlage einer lernpsychologisch und mediendidaktisch besonders vorbereiteten audio-visuellen Tonbildschau "Einführung in den Psychologieunterricht" eine differenzierte Betrachtung des Aufgabengebietes der allgemeinen Psychologie in ihren Grundzügen erfahren und Vorurteile über die Psychologie abbauen.

5. unter Verwendung von Arbeitspapieren und Arbeitstransparenten, die auf die vorangegangene Einführung in den Psychologieunterricht abgestimmt sind, wichtige Arbeitsgebiete der allgemeinen Psychologie nennen sowie Aussagen treffen, inwieweit die Psychologie Schülern bei ihren persönlichen Problemen helfen kann.

6. unter Benutzung des Textauszuges 'Kaspar Hauser oder die Trägheit des Herzens' zu ergründen versuchen, welche Entwicklungsstörungen beim Men-

schen durch Isolation auftreten können.

7. durch den Unterrichtsfilm "Vom angeborenen und geprägten Verhalten" und die sich hieran anschließende Unterrichtsarbeit die Bedeutung des Begriffs 'Prägung' als Lernen im weiteren Sinn erkennen, die innerhalb einer bestimmten Phase der Entwicklung von Tieren stattfindet.

   anhand der Textvorlage "Plüsch als Liebesersatz" die wichtige Rolle des Mutter-Kind-Kontaktes innerhalb einer sensiblen Phase bei Affenkindern erkennen und im Sinne eines Lerntransfers auf den Menschen übertragen können.

8. unter Benutzung von Kindheitsbildern aus seiner eigenen Kindheitsgeschichte und vom Lehrer vorgegebenem Material zur allgemeinen motorischen Entwicklung bei Kindern die Bedeutung frühkindlicher Reifungsphasen hinsichtlich Bewegung und manuellem Geschick erkennen und die Bedeutung positiver emotionaler Zuwendung in der Säuglingsentwicklung als wichtig ansehen.

9. unter Benutzung von Videokamera, Viderorecorder, Tonbandgerät sowie Fotoapparat eigenverantwortlich eine ihm bekannte Beobachtungsaufgabe - Videoaufzeichnung zum Bewegungsablauf von Grund- und Hauptschülern auf einem Schulhof - selbständig durchführen.

10. auf der Grundlage des selbständig erarbeiteten Film- und Tonmaterials der vorangegangenen Unterrichtsstunde ein vorläufiges Schema anfertigen, das es ermöglicht, andere Schüler hinsichtlich der Kriterien Körperhaltung - Bewegungsdrang - Gruppenzugehörigkeit einer Verhaltensbeobachtung zu unterziehen.

11. unter Verwendung einer vom Lehrer vorgegebenen Begriffskartei einfache psychologische Auswertungen vornehmen, die ihm die Grundzüge der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensdeutung vor Augen führen. Der Schüler erkennt dabei gleichzeitig die besondere Verantwortung des Beobachters von Verhaltensstudien gegenüber den beobachteten Gruppen oder Personen.

12. die bisher gemachten Erfahrungen aus der Beobachtung menschlichen Verhaltens und die ihnen zugrundeliegenden Auslöser mittels vorhandener Handsprechfunkgeräte an Begriffen wie 'Senden' und 'Empfangen' realistisch darstellen, die hierbei gemachten Beobachtungen und Erkenntnisse insbesondere in die Nachbesprechung eines Unterrichtsfilms einbringen, der die Bedeutung von Signalsystemen im Tierexperiment visualisiert.

    weiter in der Lage sein, die Ergebnisse des ersten Unterrichtsabschnitts in die Erarbeitung eines 'Sender-Empfänger-Schemas' einzubringen und die allgemein zugrundeliegenden Reiz-Reaktions-Muster vertiefend auch auf das menschliche Verhalten anwenden können und dies am Beispiel von vom Lehrer vorgegebenen Werbeaussagen belegen.

13. in der Lage sein, Veränderungsprozesse bei Menschen als soziale Signale zu verstehen und am Beispiel eines sich durch Alter verändernden Gesichtes zu beschreiben und die aus der Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse in ein Schema vertiefend einzubringen.

    nonverbale Botschaften als Signale des Körpers erkennen, die Rückschlüsse auf das Verhalten von Menschen zulassen und diese Kenntnisse in die Bewertung eines Bildes einbringen, welches deutliches Imponiergehabe einer Menschengruppe (Party-Bild) zum Inhalt hat.

14. die aus der vorangegangenen Unterrichtsstunde erzielten Erkenntnisse bezüglich der nonverbalen Signale des Menschen innerhalb des menschlichen Verhaltens in die vertiefende Betrachtung menschlicher Signalsysteme am Beispiel der audio-visuellen "Einführung in die 'zweite' Sprache des Menschen - Die Bedeutung der Körpersprache in unserem Leben", einbringen.

15. unter Verwendung von Arbeitspapieren und Arbeitstransparenten die auf die vorangegangene "Einführung in die zweite Sprache des Menschen - Die Bedeutung der Körpersprache in unserem Leben" abgestimmt sind, wichtige praktische Erkenntnisse für sein weiteres Leben treffen und anwenden können.

16. - 21. unter Berücksichtigung seiner Kenntnisse aus der vertiefenden Nacharbeitung 'Die Bedeutung der Körpersprache' diese in einen projektorientierten Kurs 'Training sozialen Verhaltens, praktische Übungen zur Selbstsicherheit unter Einsatz der Körpersprache' einbringen.

- durch die Betrachtung eines Video-Demonstrations- und Arbeitsfilms und daran anschließende Rollenspielübungen versuchen, sein persönliches Wertsystem zu erkunden.
- konkret vorgegebene Situationen wie Aggressions- oder Vermeidungsverhalten spielerisch nachvollziehen und sich den verschiedenen Möglichkeiten, sich zu verhalten, besser bewußt zu werden.
- durch die Gruppen- bzw. Partnerarbeit sich seiner Identität besser gewahr werden.
- erkennen, wo in den von ihm durchgeführten Rollenspielhandlungen das tatsächliche Problem zu sehen ist.
- durch Selbstbeobachtung am Fernseh-Monitor bessere Selbstkontrolle durch Selbsterkenntnis gewinnen und die zugrundeliegenden Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster unter steuernder Mithilfe des Lehrers besser gewahr werden.
- die Konsequenzen erkennen, die Rollenspielentscheidungen für ihn und die anderen Mitglieder der Gruppe haben.
- anhand eines 5-Punkte-Plans erkennen, daß persönliche Probleme häufig mehrschichtig sind und sich innerhalb einer Gruppe durch verschiedene Sichtweisen der Gruppenmitglieder effektiv lösen lassen.
- durch gezielte Selbstwahrnehmung in verschiedenen Rollenspielszenen sein Selbstkonzept überprüfen und durch behutsame positive Verstärkung des Lehrers zu einer besseren Selbstmotivierung gelangen.
- durch das Einüben sozialer Rollen in stellvertretender Form der Rollenübernahme in Spielszenen sein moralisches Urteil entwickeln und festigen können.

22. durch kleine Eigenversuche sich erstmalig Wahrnehmungsprozesse an seinem Körper bewußt werden, im Vergleich zu einer bekannten Fernsehsen-

dung (Dalli-dalli) Wahrnehmungsunterschiede anhand einer durch Spezialeffekte verfremdeten Bildvorlage erarbeiten sowie Grundprinzipien der Wahrnehmungsphysiologie am Beispiel des visuellen Systems erklären können.

23. durch vom Lehrer angebotenes Bildmaterial zwischen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit unterscheiden und Aufmerksamkeitsprozesse als Bühnengeschehen betrachten und beschreiben können.

    - anhand ausgewählter Bildvorlagen die unterschiedlichen Aktivationsgrade zur Wahrnehmung/Aufmerksamkeit unterscheiden und ein hierauf abgestimmtes Schema erklären können.

    - die physiologischen Grundlagen von Sinnesreizen am Beispiel eines Händedrucks erklären und darüber hinaus belegen, daß Erregungszustände im Gehirn durch besondere Verfahren beeinflußt werden können.

24. mit Hilfe einer Comic-Geschichte die Kriterien zur interpersonalen Wahrnehmung wie 'Selbstbild' und 'Wirkung auf andere', bezogen auf den Comic, beschreiben können.

    - mittels vorgegebenem Polaritätsprofil eine Selbsteinschätzung vornehmen und sie mit den Klassenkameraden überprüfen und besprechen.

    - durch praktische Übungen mittels Scherenschnitt und Sofortbildporträt die erarbeiteten Kriterien zur interpersonalen Wahrnehmung psychomotorisch nachvollziehen.

25. unter Berücksichtigung einer audio-visuellen Tonbildschau "Auswirkung von Streß und Angst auf die Wahrnehmung des Menschen" sich bewußt machen, daß die hier aufgezeigten Kriterien auch für ihn zutreffen, seine Wahrnehmungsleistungen beeinträchtigen und dies zu Fehlentwicklungen in seinem schulischen und außerschulischen Leben führen kann.

26. Emotionspsychologische Sachverhalte wie die Entstehung von 'Furcht' und 'Angst' mittels vorgegebener Beschreibungen erklären können sowie die Auswirkungen von Streß und Angst auf Körperorgane benennen.

    - die Emotionsentwicklung innerhalb der Kindheitsentwicklung nachvollziehen und vorbereitete Schemata differenzierend erklären. Hieran

anschließend die besondere Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung hinsichtlich des Geborgenheitsgefühls erkennen und eventuelle Folgen sozialer Defizite benennen.

27. Entspannungstechniken gegen Straß und Angst als wirkungsvolle Maßnahmen zur seelischen Gesundheit erkennen können und exemplarisch praktische Übungen zur Muskelentspannung und zum mentalen Training durchführen.

28. an vorgegebenen Modellen die Funktion des Ultrakurzzeitgedächtnisses und Langzeitgedächtnisses beschreiben können, Phasen der Gehirnentwicklung innerhalb der Evolution aufzeigen, sowie am Beispiel einer Vorlage 'Der Hund des Prof. Pawlow' Beispiele der klassischen Konditionierung erklären und mit alltäglichen Lebenssituationen umsetzen können.

29. andere Lernvorstellungen an Beispielen des Alltags, bezogen auf tierexperimentelle Untersuchungen nach Tolman belegen können, eigene Versuche zum Lernverhalten von Mäusen im Labyrinth durchführen sowie mittels vorgegebenem Medienmaterial (Video-Arbeitsfilm) erkennen, daß Modell-Lernen eine Form des sozialen Lernens darstellt mit positiven Auswirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen.

30. durch Betrachtung der Dia-Serie 'So wird schulisches Lernen interessant' seine bisherige Haltung schulischen Lernprozessen gegenüber überdenken, mit einem auf Schülerbedürfnisse abgestimmten Lernsystem 'Schüler-Erfolgs-System' und dem dazugehörigen Lernprogramm einschließlich Materialien sein Lernverhalten zugunsten einer höheren Lerneffizienz systematisch verändern und Entspannungstechniken zugunsten einer besseren Selbstannahme regelmäßig üben.

2.2 Stundenplanung des curricularen Lehrplanentwurfs

Stundenthema 1. Unterrichtsstunde

Angst und Aggressionsproblematik bei Schülern und Jugendlichen (Videofilm)

Stundenthema 2. Unterrichtsstunde:

Reflexion der Videofilmaussagen durch Gruppendiskussion - Beratungsstellen und Hilfen innerhalb verschiedener Institutionen

Stundenthema 3. Unterrichtsstunde:

Jugendzeitschriften als Ratgeber bei Problemen Jugendlicher - der 'Bravo-Psycho-Test'

Stundenthema 4. Unterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Einführung in den Psychologieunterricht' - Aufgaben- und Anwendungsgebiete der allgemeinen Psychologie

Stundenthema 5. Unterrichtsstunde:

Reflexion der vorangegangenen Sachaussagen durch Arbeitstransparent und Arbeitspapier

Stundenthema 6. Unterrichtsstunde:

Entwicklungsstörungen bei Menschen durch Isolation - Der Kaspar-Hauser-Versuch

Stundenthema 7. Unterrichtsstunde:

Prägung und Lernen bei Tieren und Menschen - Die Bedeutung des Mutter-Kind-Kontaktes

Stundenthema 8. Unterrichtsstunde:

Die Entwicklung der Körpermotorik - Altersverlauf 0 - 11 Jahre

Stundenthema 9. Unterrichtsstunde:

Verhaltensbeobachtung zum motorischen Verhalten von Schülern auf einem Schulhof - Aufzeichnung mit Videokamera und Videorecorder

Stundenthema 10. Unterrichtsstunde:

Auswertung der Verhaltensbobachtung und Anfertigen eines Auswertschemas

Stundenthema 11. Unterrichtsstunde:

Strukturierung von Verhaltensbeobachtungen - die Arbeit mit der Begriffskartei

Stundenthema 12. Unterrichtsstunde:

Signalsysteme bei Menschen und Tieren - Das Sender-Empfänger-Schema

Stundenthema 13. Unterrichtsstunde:

Differenzierung sozialer Signale - Nonverbale Botschaften des Menschen

Stundenthema 14. Unterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Die Bedeutung der Körpersprache - Die zweite Sprache des Menschen'

Stundenthema 15. Unterrichtsstunde:

Reflexion und Vertiefung 'Bedeutung der Körpersprache' - ihre Bedeutung im Alltag

Stundenthema 16. - 21. Unterrichtsstunde:

Projektorientierter Kurs: 'Training sozialen Verhaltens' - Rollenspielübungen zur Selbstwahrnehmung und Ausarbeitung moralischer Wertvorstellungen - Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle durch Video-Training

Stundenthema 22. Unterrichtsstunde:

Wahrnehmungsphänomene - Physiologische Grundlagen der Wahrnehmung am Beispiel des visuellen Systems

Stundenthema 23. Unterrichtsstunde:

Merkmale zu Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozessen - Physiologische Grundlagen von Sinnesreizen

Stundenthema 24. Unterrichtsstunde:

Kriterien interpersonaler Wahrnehmung und Anfertigen von Polaritätsprofilen - Praktische Übungen 'Wahrnehmung'

Stundenthema 25. Urterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Auswirkungen von Streß und Angst auf die Wahrnehmung des Menschen'

Stundenthema 26. Unterrichtsstunde:

Entstehung von Emotionen und ihre Auswirkungen auf Organe des Körpers - Emotionsentwicklung in der Kindheit

Stundenthema 27. Unterrichtsstunde:

Psychohygienische Maßnahmen im Unterricht - Praktische Übungen zur Muskelentspannung/mentales Training

Stundenthema 28. Unterrichtsstunde:

Gedächtnis und Lernen - Klassische Konditionierung nach Pawlow

Stundenthema 29. Unterrichtsstunde:

Der Lernbegriff aus tierexperimenteller Sicht - Praktische Versuche zum Lernverhalten von Mäusen - Die Bedeutung des Modell-Lernens für den Menschen.

Stundenthema 30. Unterrichtsstunde

Angewandte Lernpsychologie: - Praxis erfolgreichen schulischen Lernens - Das 'Schüler-Erfolgs-System' und seine Anwendung - Stabilisierung von Schülern durch Entspannungstechniken (7?Sekunden-Muskel-Entspannungs-Training/ mentales Training).

## 2.2.1 1. Unterrichtsdoppelstunde:

Angst und Aggressionsproblematik bei Schülern und Jugendlichen (Videofilm)

Zeichenerklärung:

| | |
|---|---|
| L. | Lehrer |
| S. | Schüler |
| TLS | Tageslichtschreiber |
| AT | Arbeitstransparent (Folie) |
| AP | Arbeitspapier |
| TD | Textdia |
| D | Dia |
| HA | Hausaufgabe |
| S-E-S | Schüler-Erfolgs-System |
| BR | Biorhythmik |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Information zur UE: | | |
| Einführung in den Psychologieunterricht (PU) | | |
| L. informiert die S. über sein Vorhaben, einen Videofilm zu zeigen, der die Alltagsprobleme Jugendlicher zum Inhalt hat. | | |
| L. teilt Unterrichtsmaterial/Arbeitsblätter mit dem Hinweis aus, daß jeweils nach 10 Min. Videofilm eine kurze Zusammenfassung mittels Lehrer-Schüler-Gespräch erfolgt. | S. stellten Rückfragen zum Lehrervorhaben und machen Anmerkungen zum weiteren Vorgehen | Psychologie als Unterrichtsfach muß in seinem didaktischen und methodischen Vorgehen versuchen, trotz insgesamt heterogener Ansätze im curricularen Feld ein immer wieder vorgebrachtes Kriterium unterrichtlicher Art zu realisieren: Die Einbeziehung von Schülerbedürfnissen als didaktische, aber auch methodische Leitlinie. |
| Erarbeitung I | | Herkömmliche Unterrichtsstrategien scheitern oftmals nicht an fehlender didaktisch-methodischer Präzision, sondern - ein häufiger Fehler in der Planung - an der fehlenden Adressatenorientierung im unterrichtlichen Vorgehen. |
| L. zeigt Videofilm der ZDF-Reihe 'KONTAKTE': Weil ich den großen Druck nicht ertrage. | S. fertigen im fragendentwickelnden Unterrichtsgespräch ein Aussageprofil des Videofilms an. Schwerpunkte: Notendruck, Aggression, Angst, Sexualität, Lebensformen, Perspektiven, Ausweg und Hilfen. | Der vorgelegte Videofilm konkretisiert die Forderung nach Adressatenorientierung durch seine entsprechende Inhaltsstruktur. |

INHALTSANGABE:

Videofilm als Einstieg in die Unterrichtseinheit Psychologieunterricht

"Weil ich den großen Druck nicht ertrage", ZDF-Reihe Kontakte
Zeit: 45 Min.
VHS-System

Inhaltsangabe:

Jugendliche, Hauptschüler der Oberstufe und Lehrlinge, stellen ihre Erwartungen an das Leben dar.

Kennzeichnende Aussagen des Films sind die Unsicherheit und Angst der zu Wort kommenden Jugendlichen infolge des 'großen Drucks', der nach ihrer Meinung auf ihnen lastet. Druck, der durch zu hohe Erwartungen von Schule und Elternhäusern erzeugt wird, Druck, der sich innerhalb der Arbeitsstelle durch Konkurrenzneid und Intrige fortsetzt und aus dem es keinen Ausweg gibt.

Alkohol im Jugendheim, das auch noch geschlossen werden soll, weil kein Geld mehr vorhanden ist, Streitereien zwischen den Geschlechtern mit anschließenden Schlägereien, Diebstähle als Möglichkeit, in der Gruppe angesehen zu werden und sein Selbstwertgefühl zu steigern, sind weitere erschreckende Situationsbilder eine Generation, die vermeintlich alles besitzt und kaum die Chance haben wird, sich selbst zu finden.

## 2.2.2 2. Unterrichtsstunde:

Reflexion der Videofilmaussagen durch Gruppendiskussion - Beratungsstellen und Beratungshilfe innerhalb verschiedener Institutionen

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung der Einführungsstunde | | |
| L. erinnert die Schüler an den gezeigten Videofilm und fordert sie auf, eine kurze Wiederholung vorzunehmen. | S. nennen für sie wichtige Filmaussagen und halten sie schwerpunktmäßig an der Tafel fest. | |
| Erarbeitung I | | |
| L. bezieht sich auf die Schüleraussagen, führt der Klasse Ausschnitte der Tonbandaufzeichnung des Videobandes vor und läßt gruppenteilig auf Arbeitstransparenten (AT) eine Tabelle erstellen, die Lösungsmöglichkeiten aus Schülersicht zu den in der 1. Stunde beschriebenen Punkten erkennen läßt. | S. versuchen gruppenteilig ein AT im vom L. geforderten Sinne anzufertigen.<br><br>S. vergleichen die Gruppenergebnisse anhand mehrerer Tageslichtschreiber (TLS) nebeneinander.<br><br>S. erkennen, daß aufgrund der unklaren Beschreibungen innerhalb der Gruppenarbeit mangels Vorwissen eine Bewältigung der gezeigten und besprochenen Problematik Jugendlicher von ihnen nicht erbracht werden kann. | Das bereits in der Einführungsphase angesprochene und im Unterricht durchgeführte adressatenorientierte Handeln muß auch in dieser Doppelstunde, die ja letztlich eine Erkenntnisgewinnung durch eine intrensisch angelegte Motivation bei Schülern erreichen will, konsequent weitergeführt werden.<br><br>Die Schülerbeiträge zu der in der Regel nicht gewohnten Themenstellung lassen eine Einstellung erkennen, die deutlich macht, daß die Schüler noch überfordert sind, nach außen gerichtete Verhaltensweisen mit intrapsychischen Vorgängen zu verbinden.<br><br>Lediglich zum Thema Drogen könnten einige tiefere Schülerbetrachtungen erwartet werden, da diese Thematik zur Zeit noch Modecharakter hat und von mehreren Unterrichtsfächern aufgegriffen wird. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. fordert die Schüler auf, Institutionen zu nennen, die ihrer Meinung nach den im Film gezeigten Schülern Hilfen bei der Bewältigung ihrer Probleme geben können. | S. nennen vermutlich Beratungsstellen der Kirchen, des Jugendamtes, der Drogenberatung sowie Zeitschriftenratgeber in Jugendillustrierten. | |
| | S. erklären u.U. gleichzeitig ihre Vorbehalte gegenüber einigen dieser Stellen. | Ohne an dieser Stelle bereits eine Vorwegnahme später noch zu erfolgender Unterrichtsinhalte durchführen zu wollen, muß bereits eine Hilfestellung für die Schüler der Lerngruppe gegeben werden, da in oftmals erschreckender Weise häusliche Situationen vorzufinden sind, die sofortige Hilfe der Schüler durch Beratungsinstitutionen erforderlich machen. |
| | S. äußern evtl. zögernd, daß sie sich dort nicht hintrauen würden. Beispiel: 'Dann denken die anderen, ich wäre nicht richtig im Kopf'. | |
| L. führt die Schülerbeiträge weiter und gibt vorab kurze Informationen über die Aufgaben und Maßnahmen von Beratungsstellen und die in ihnen tätigen Personen. | S. arbeiten in fragendentwickelnder Unterrichtsform die Lehrerbeiträge auf und korrigieren evtl. vorab bereits durch negative eigene Erfahrung gemachte Beobachtungen gegenüber diesen Institutionen. | Im Gegensatz zu offiziellen Stellungnahmen über die tatsächliche Situation psychosozialer Art an unseren Schulen, speziell den Hauptschulen, zeigt sich für den in der Unterrichtspraxis stehenden Lehrer jeden Tag überdeutlich das Problem, psychosoziale Mißstände zunächst als 'heimlichen Stundenplan' akzeptieren zu müssen.<br><br>Die praxisnahe Lehrerinformation wird darüber hinaus mit dazu beitragen, die Echtheit von Psychologieunterricht hinsichtlich Schülerbedürfnissen zu unterstreichen. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Unterrichtsthema: Video-Film; 'Weil ich den großen Druck...'

Arbeitsaufgabe: Nachbesprechung des Video-Films "Weil ich den großen Druck nicht ertrage"

---

Stichpunkte:

1. In welcher persönlichen Situation befanden sich die im Film gezeigten Schüler und Jugendlichen?
2. Gab es in der Beurteilung verschiedener Situationen Unterschiede zwischen Schülern und Lehrlingen?
3. Welche Lösungen zur Veränderung von Problemen wurden von den Jugendlichen gezeigt oder besprochen?

Mögliche Antworten zu 1.

Mögliche Antworten zu 2.

Mögliche Antworten zu 3.

### 2.2.3 3. Unterrichtsstunde:

Jugendzeitschriften als Ratgeber bei Problemen Jugendlicher - Der 'Bravo-Psycho-Test'

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. erinnert kurz an das bisherige unterrichtliche Vorgehen bezüglich der Jugendproblematik und möglicher institutioneller Hilfen. | | Die bereits erwähnte didaktische Leitlinie der Unterrichtseinheit (Bedürfnisorientierung) macht es erforderlich, auch solche Unterrichtsmaterialien zu verwenden, die, streng fachwissenschaftlich betrachtet, nicht als adäquat für Unterrichtszwecke angesehen werden können. |
| Erarbeitung I | | |
| L. zeigt Jugendzeitschriften vor und fordert die Schüler auf, kurz zu erklären, welche Themen sie besonders interessieren. | S. antworten nach anfänglichem Zögern, daß neben 'Stars' und Musikhinweisen insbesondere die 'Aufklärungs-' und 'Beratungsseiten' ihr Interesse finden. | Ihr Einfluß auf Jugendliche sollte nicht unterschätzt werden, da gesellschaftlich bzw. schulisch kein Gegengewicht zu einer u.U. emotionalen Verführung oder Verfälschung angeboten wird. |
| L. teilt an die S. Arbeitspapier aus. Inhalt: Bravo-Psycho-Test - "Bis du raffiniert?" | | Erst wenn die S. unter fachlicher Anleitung erleben, daß die Aussagekraft dieses 'Tests' und anderer sog. Psycho-Tests ohne Relevanz für ihr tägliches Tun ist, werden sie willens und bereit sein, sich tatsächlich aussagekräftige, allgemeinpsychologische Fragestellungen anzuhören. |
| L. fordert die S. auf, die angegebenen Aufgaben zu lösen. | S. lesen zunächst belustigt das Arbeitspapier durch.<br>S. führen den 'Psycho-Test' durch und vergleichen die Ergebnisse untereinander. | Das sich hier allgemeine, enzyklopädisch psychologisch ausgerichtete Umschreibungen nicht eignen, liegt auf der Hand. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. fordert die S. auf, auch die zweite Arbeitsaufgabe zu lösen. | S. stellen fest, daß sie Schwierigkeiten bei der Formulierung der Antworten zum Teil 2 der Arbeitsaufgabe haben. | Die konsequente Durcharbeitung und Besprechung des "Bravo-Psycho-Tests"[1] veranschaulicht den S. eindringlich, daß Zeitungstests niemals unkritisch übernommen, sondern einer rationalen Analyse unterworfen werden sollten. |
| | S. fordern den L. auf, zusätzliche Hilfen bereitzustellen. | |
| L. geht mit den S. in fragend-entwickelnder Unterrichtsform noch einmal den "Bravo-Psycho-Test" durch. | S. stellen fest, daß die Testkategorien: 3-15 Pkt., 16-35 Pkt., 36-48 Pkt. Beschreibungen enthalten, die keinen Aufschluß über tatsächliche Persönlichkeitseigenschaften vermitteln. | Die S. müssen erfahren, daß sog. 'Psycho-Tests' lediglich unterhaltenden Charakter haben und keineswegs als 'Wegweiser' für Handlungs- und Entscheidungsphasen im täglichen Leben angesehen werden dürfen.<br><br>Gruppenvergleiche und ein nachfolgendes Unterrichtsgespräch helfen mit, die Aussageschwäche dieser Art von Tests für die Schüler unmittelbar erfahrbar zu machen. |
| | S. vergleichen die Antworten im 2. Teil des Arbeitspapier miteinander und sehen wiederum, daß die Mitschüler Erläuterungen erarbeitet haben, die einen Vergleich und eine nähere Umschreibung unmöglich machen. | Darüber hinaus wird deutlich, daß die unreflektierte Wiederholung der Wörter 'Psycho-Test' bzw. 'psychologisch' allein noch keinen Zugang zu ihrem tatsächlichen Inhalt liefert. Diese Erkenntnis wird die S. veranlassen, nun tatsächliche Informationen psychologischer Art vom Lehrer zu fordern. |

[1] Bravo-Psycho-Test, in: Bravo 29/1982, S. 21

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassung: | | |
| L. arbeitet gemeinsam mit den S. Teil 2 des Arbeitsblattes durch. | S. übertragen die erarbeiteten Aussagen in ihr Arbeitsblatt und diskutieren das Ergebnis. | Die für das didaktische Gelingen neuerer Unterrichtsinhalte besonders wichtige intrinsische Motivation kann in diesem Stadium des Lernprozesses beim S. als real vorhanden angesehen werden.<br><br>Hinsichtlich des weiteren planerischen Vorgehens muß nun versucht werden, Unterrichtsmaterialien auch so zu strukturieren, daß die Einsichtsebene der Lernenden dem Sachgegenstand angemessen ist. |

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Unterrichtsthema: Der 'Bravo-Psycho-Test'

Arbeitsaufgabe: Durcharbeiten des 'Bravo-Psycho-Tests'

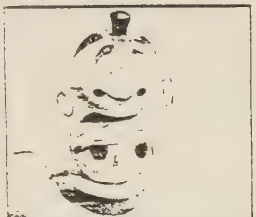
---

BRAVO Psycho Test • BRAVO Psycho Test • BRAVO Psycho Test

# Bist Du raffiniert?

**Das Wort „Raffinesse" klingt eigentlich etwas negativ. Aber trotzdem: Manchmal kann man sein Ziel nur dann erreichen, wenn man einen raffinierten Umweg wählt. Dazu gehört natürlich ein Schuß Pfiffigkeit und psychologisches Geschick. Wer weiß – vielleicht wirst Du in unserem Test entdecken, daß Du auch echt diplomatisch sein kannst . . .**

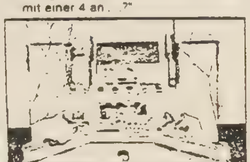
**1 Jemand schenkt Dir dieses Püppchen. Dein Kommentar?**
a) „Hast recht – sieht mir irgendwie ähnlich!"
b) „Was soll ich denn damit anfangen?"
c) „Wirklich niedlich, die Kleine . . .!"



**2 Was findest Du an dieser Holzdame am lustigsten?**
a) Ehrlich gesagt: gar nichts!
b) Die Augenpartie
c) Die Ohrringe

**3 Dieses Foto könnte Symbol sein für . . .**
a) Vergeßlichkeit
b) eine lockere Lebenseinstellung
c) Verantwortungslosigkeit

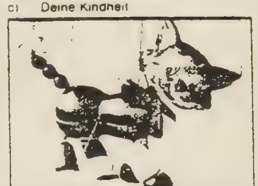
**4 In einer Disco machst Du eine nette Bekanntschaft. Wie könntest Du seine (ihre) Telefonnummer erfahren, ohne gleich aufdringlich zu werden? Du fragst:**
a) „Darf ich dich mal anrufen?"
b) „Telefonierst du eigentlich gern?"
c) „Fängt deine Telefonnummer zufällig mit einer 4 an . . .?"



**5 Hättest Du Lust, mit dieser Burg zu spielen?**
a) Kommt drauf an, mit wem
b) Aus dem Alter bin ich schon lange raus
c) Nur aus Jux

**6 Beim Anblick dieser Burg denkst Du an . . .**
a) . . die gute alte Zeit
b) spielende Kinder
c) spannende Abenteuer

**7 Dieses Kätzchen erinnert Dich an . . .**
a) einen Zeichentrickfilm
b) einen verrückten Flirt
c) Deine Kindheit



**8 Du sollst ein paar Leutchen mit dieser Figur unterhalten. Ist das Dein Fall?**
a) Nein, da käme ich mir albern vor
b) Wenn's sein muß
c) Eine meiner leichtesten Übungen!

Testpunkte

| Frage | Antwort a | b | c |
|---|---|---|---|
| 1 | 6 | 0 | 3 |
| 2 | 0 | 6 | 3 |
| 3 | 3 | 6 | 0 |
| 4 | 1 | 3 | 4 |
| 5 | 0 | 3 | 6 |
| 6 | 6 | 0 | 3 |
| 7 | 4 | 6 | 1 |
| 8 | 1 | 3 | 6 |

### Ergebnis:

Zähle die für Dich zutreffenden Punkte zusammen. Die Summe sagt Dir, ob Du raffiniert bist oder nicht.

**3 bis 15 Punkte:**
Du gehst lieber den direkten Weg, anstatt den anderen mit raffinierten Tricks aufs Kreuz zu legen. „Warum soll man seine Absichten verschleiern?" sagst Du Dir. Abgesehen davon, daß Du eine solche Taktik viel zu anstrengend findest, hältst Du sie auch für unfair. Aber weil nun mal nicht jeder seine Karten offen auf den Tisch legt, solltest Du ruhig mal einen Trumpf im Ärmel zurückbehalten. Für alle Fälle.

**16 bis 35 Punkte:**
Normalerweise sagst Du gerade heraus, was Du denkst. Wenn es aber nötig ist, wählst Du auch einen gewitzten Umweg. Auf diese Weise findest Du auch in peinlichen oder brenzligen Situationen einen Ausweg. Weil Du aber Deine Raffinesse meist ganz unbefangen und locker anbringst, hält Dich niemand für berechnend oder gar „aalglatt". In vielen Fällen ist es nun mal das Raffinierteste, mit offenen Karten zu spielen.

**36 bis 48 Punkte:**
Sicherlich hat man Dir schon mal vorgeworfen, Du warst ein Schlitzohr. Darüber bist Du aber gar nicht böse, sondern bleibst Deinem Grundsatz treu: Mit Gewitztheit und Raffinesse kommt man schneller ans Ziel! Außerdem hast Du einen spielerischen Spaß daran, auch dort Tricks anzuwenden, wo andere – ganz naiv – „durch die Mitte" marschieren. Warum nicht! Nur: Mit Deiner geschickten Art gewinnst Du nicht nur Freunde. So mancher wird Dich recht mißtrauisch beäugen . .

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Unterrichtsthema: Der 'Bravo-Psycho-Test'

Arbeitsaufgabe 2: a) Überlege genau, welche Verhaltensweisen deiner Person du aufgrund der Aussage des 'Bravo-Psycho-Tests' verändern kannst oder sollst!

b) Schreibe kurz auf, was du unter einem 'Psycho-Test' verstehst!

c) Führe kurz an, was du unter 'psychologischem Geschick' verstehst (In der Testbeschreibung wird dieses Merkmal ja besonders herausgestellt.)

---

Ausführung:

a)

b)

c)

## 2.2.4 4. Unterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Einführung in den Psychologieunterricht' - Aufgaben- und Anwendungsgebiete der allgemeinen Psychologie

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Information/<br>Wiederholung | | |
| L. gibt Informationen zur nachfolgenden Stunde unter Berücksichtigung der vorangegangen und erinnert die S. noch einmal an die Schwierigkeiten der Begriffsklärung hinsichtlich der Wörter 'Psychologie'/'psychologisch'. | | In der Wiederholung soll unterrichtlich noch einmal die starke Interessenlage der S. aus der letzten Stunde thematisiert werden.<br>Insbesondere der Bedarf an wirklichen Informationen zur Psychologie soll hier angesprochen werden. |
| L. fordert die S. in diesem Zusammenhang auf, alles das zu äußern, was ihnen bei diesen Worten in den Sinn kommt und was sie'draußen' oder auch zu Hause über diese Begriffe gehört haben. | S. versuchen sich an einer Begriffsklärung.<br><br>S. geben Meinungen zur Psychologie innerhalb eines großen Spektrums wieder.<br>Meinungen wie:<br>"Nur etwas für Kranke", oder<br>"Da wird man getestet"<br>stehen vermutlich im Vordergrund. | Das Hinterfragen der Schülermeinung zum Unterrichtsgegenstand 'Psychologie' kann vom L. nicht ernst genug durchgeführt werden.<br>Die in den Elternhäusern anzutreffende Distanz zu diesem Thema ist auch bei den S. vorzufinden. Hier einen Vorurteilskatalog zu erstellen und ihn sachlich auszuräumen, muß zunächst Gegenstand unterrichtlichen Bemühens sein. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, daß nicht wenige S. dieser Altersgruppe bereits praktische Erfahrungen mit psychologischen Testverfahren gemacht haben (im Rahmen von Eignungsuntersuchungen bei Lehrstellenvergabe, die nicht selten aus Schülersicht negativ verlief und Vorurteile verfestigte). Der darüber hinaus oftmals anzutreffende unkritische Gebrauch der Eignungstest bei Handelskammer und Behörden führt dann zu der im Unterricht beobachteten Ablehnung gegenüber allem, was 'psychologisch' ist. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung/<br>Vertiefung | | |
| L. faßt in gebundenem Unterrichtsgespräch die Schüleraussagen zusammen und betont die Bedeutung psychologischer Erkenntnisse für den einzelnen auch im täglichen Leben.<br><br>L. weist die S. auf den nächsten Erarbeitungsschritt hin.<br><br>L. zeigt:<br>Audio-visuelle Einführung in den Psychologieunterricht Sek. I. | S. stellen vorab noch einzelne Rückfragen, S. arbeiten in Stillarbeit die vom Lehrer angebotenen Bild- und Textinformationen durch (audio-visuelle Einführung...). | Das Nichtvorhandensein systematischer und altersadäquater Unterrichtsmaterialien erfordert besondere Sorgfalt im planerischen Vorgehen und gezielte Anpassung an die didaktischen Besonderheiten.<br><br>So sind einmal methodisch-didaktische Prinzipien hinsichtlich bildhaftem Denken genauso zu beachten wie allgemein mediendidaktische Fragen bezüglich des Transponierens vorgesehener Unterrichtsinhalte.<br><br>Gleichzeitig muß die Auswahl geeigneter Lernziele mit Inhalts- und Verhaltensaspekt vor dem Hintergrund der Lehrmethoden gesehen werden.<br><br>Darüber hinaus gilt es, die Forderungen der Fachwissenschaft Psychologie und ihre lernpsychologischen Kenntnisse für das unterrichtliche Vorgehen in Einklang zu bringen. Diese Maßnahme trägt der besondere Situation des Faches Psychologieunterricht Rechnung, Unterricht in diesem Fach nicht 'unpsychologisch' durchzuführen. |

Tonbandkommentar/Musik

Die folgende Ton-Bild-Serie beschäftigt sich mit der Psychologie und zeigt Möglichkeiten auf, sich die Psychologie nutzbar zu machen

---

Die Psychologie ist ursprünglich die Lehre vom Seelenleben und eine Wissenschaft, die sich insgesamt mit dem menschlichen Verhalten beschäftigt.

Manch einer wird sich jetzt fragen, wozu brauche ich denn so etwas wie die Psychologie?
Kurz gesagt: um die Richtung im Leben zu bestimmen.

Jeder von uns weiß, daß das heutige Leben voller Anspannung ist. Ob in der Schule oder in unserer freien Zeit, wir können uns praktisch nicht davon freimachen.
Unsicherheit, Selbstzweifel, evtl. Schulversagen sind die Folgen eines so angespannten Lebens.
Die Psychologie vermag hier praktische Hilfen zu geben:
Lebenshilfe im Alltag, damit wir immer den richtigen Weg finden.

Wir wollen uns das einmal mit einigen Beispielen verdeutlichen:

Suchen wir z.B. in einer fremden Stadt eine bestimmte Straße, so kann uns ein Stadtplan helfen, uns schnell zu orientieren.

Diaserie

1. TD: Psychologie - was ist das eigentlich?
2. TD: Lehre vom Seelenleben -
   Wissenschaft vom menschlichen Verhalten

---

3. TD: Wozu brauche ich die Psychologie?
4. D: Eisenbahn/Gleisbild

---

5. TD: Orientierung in einer fremden Stadt = Stadtplan
6. D: Schüler mit Stadtplan

---

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Haben wir im Unterricht eine Aufgabe nicht verstanden, fragen wir häufig einen Klassenkameraden nach dem Lösungsweg.<br>All das sind Vorgänge, die wir kennen, die uns vertraut sind! | 7. TD: Orientierung in der Schule - Klassenkameraden<br>8. D: Schüler erklärt einem anderen Schüler eine Aufgabe |
| Was tun wir aber, wenn es um Dinge geht, die wir nicht erklären können, wenn uns unsere Probleme gefangennehmen, wenn wir nicht mehr weiter wissen? | 9. TD: Orientierung bei persönlichen Problemen<br>10. D: Menschen in Ketten |
| Was können wir tun, wenn wir meinen, innerlich wie vor einer schwarzen Wand zu stehen? | 11. Leerdia (schwarzes Bild)<br>12. Leerdia |
| Wenn wir vor der Wirklichkeit davonlaufen und uns in unrealistische Träume flüchten? | 13. D: Traumsymbol<br>14. D: Traumsymbol |
| Oder was tun wir, wenn wir durch aggressives Verhalten anderer bedroht werden? | 15. TD: Aggressives Verhalten??<br>16. D: 2 Schüler prügeln sich |
| Was können wir unternehmen, wenn wir merken, daß Alkohol und Nikotin so stark werden, daß sie Macht über uns gewinnen? | 17. TD: Drogensucht??<br>18. D: Gefüllter Aschenbecher mit Flaschen |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Was ist zu tun, wenn jeder, den wir fragen, uns in eine andere Richtung gehen läßt? | 19. TD: Welche Richtung soll man nehmen??<br>20. D: Schüler vor einem Straßenwegweiser |
| Wenn Eltern und Lehrer laufend Forderungen an uns stellen, die wir nicht erfüllen können, weil wir Angst davor haben zuzugeben, daß wir die komplizierte Sprache der Schulbücher nicht verstehen? | 21. TD: LERNEN - aber wie??<br>22. D: Schüler sitzt ratlos vor einem Bücherberg |
| Was ist zu tun, wenn wir in der Schule jemanden gern haben, uns aber nicht trauen, ein Gespräch anzufangen und dann wieder unlustig in den Unterricht gehen? | 23. TD: Wie erreicht man mehr Selbstsicherheit??<br>24. D: Junge und Mädchen auf einer Bank in der Schule |
| - Insgesamt Fragen über Fragen! Auf die es aber nicht unbefriedigende Antworten, sondern tatsächliche Lösungen gibt. Lösungen, die wie von selbst langsam in uns reifen durch einen Unterricht, den wir bisher noch nicht kennengelernt haben.<br>- Es ist ein Unterricht, der Erkenntnisse der Psychologie für Schüler praktisch erfahrbar macht. Dieser Unterricht heißt Psychologieunterricht! Psychologieunterricht, der Hilfe zur Selbsthilfe anhand vieler praktischer Beispiele bietet. Psychologieunterricht hilft dir, dich und deine Umwelt besser zu verstehen. | 25. TD: Wodurch lassen sich unsere Fragen beantworten??<br>26. TD: Durch Psychologie im Unterricht - d.h. PSYCHOLOGIEUNTERRICHT |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Überleitung: | |
| Um das alles richtig zu verstehen, müssen wir erst einmal etwas mehr über die Psychologie erfahren! | |
| Die Psychologie, deren eigentliche Anfänge bis auf das Jahr 350 v. Chr. zurückgehen (Aristoteles hat in dieser Zeit ein Lehrbuch der Psychologie "Ober die Seele" geschrieben), wurde 1879 eine selbständige Wissenschaft. | 27. TD: Die Psychologie hat aus den Naturwissenschaften entwickelt!<br>28. D: Aristoteles (Büste) |
| In diesem Jahr wurde von dem Psychologen Wilhelm WUNDT in Leipzig das erste Laboratorium gegründet, das es ermöglichte, psychologische Probleme genau zu beobachten und zu messen, wie hier im Bild das Verhalten einer Ratte im Labyrinthversuch. | 29. D: Wilhelm WUNDT (Porträt)<br>30. D: Labyrinthversuch (Ratte) |
| Die Psychologie verschafft sich durch Experimente, durch Beobachtung und Befragung sowie durch Testverfahren Erkenntnisse, die für den Alltag des Menschen von großer Bedeutung sind. | 31. TD: Methoden der Psychologie:<br>- Experiment<br>- Beobachtung<br>- Befragung<br>- Testverfahren<br>32. Leerdia |
| Wie geht so etwas nun genau vor sich?<br>Die Allgemeine Psychologie untersucht z.B. das, was wir wahrnehmen. Wir sprechen dann von der Psychologie der Wahrnehmung. | 33. TD: Wahrnehmungspsychologie untersucht:<br>34. TD: Welche Informationen nehmen wir mit unseren Sinnesorganen auf? |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Die Wahrnehmungspsychologie untersucht also einmal, was wir sehen... | 35. TD: Wahrnehmung: Was sehen wir? |
| | 36. D: Auge im Großformat |
| | 37. D: Katzenbild (Kopf mit Augen) |
| | 38. D: Gorilla (Kopf) |
| ... und auch das, was wir hören! | 39. TD: Wahrnehmung: Was hören wir? |
| | 40. D: Ohrbild (vergrößert) |
| | 41. D: Motorradauspuff |
| | 42. D: Gitarrenspiel |
| Die Psychologie untersucht z.B. Vorgänge, die unser Gehirn betreffen | 43. TD: Denkpsychologie untersucht: |
| | 44. TD: Was geht eigentlich in unserem Gehirn vor? |

Tonbandkommentar/Musik

Diaserie

Jeder von uns hat sicher schon gemerkt, daß die Grundlage unseres täglichen Wohlbefindens durch das Gehirn und unser Nervensystem entscheidend beeinflußt wird. Über 10 Milliarden Zellen sind hier auf kleinstem Raum untergebracht. Sie tragen in der Regel zu einem störungsfreien Ablauf unseres Lebens bei.

---

45. TD: Denken

46. D: Gehirn in Großaufnahme

---

Überleitung:

Mit dem Denken eng verknüpft ist das Lernen

---

47. TD: Lernpsychologie untersucht:

48. TD: Wie kommt das Lernen eigentlich zustande?

---

Lernen! Bei diesem Wort wissen wir alle, was gemeint ist und verbinden diesen Begriff sicher mit der Schule

49. TD: Lernen in der Schule
Lernen in der Freizeit

50. D: Schülerversuche im Physikunterricht

---

Aber auch in unserer Freizeit lernen wir, nur ist uns das meistens gar nicht bewußt, wie hier beim Lernen auf einer elektrischen Gitarre oder beim Karatesport.

51. D: Schüler beim Gitarrespiel

52. D: Schüler bei einer Sportübung

---

P A U S E

Tonbandkommentar/Musik

Überleitung:

Wir haben bereits eine Menge über die Psychologie erfahren. Fassen wir an dieser Stelle zunächst einmal kurz zusammen:
Die Psychologie beschäftigt sich mit der Wahrnehmung, mit dem Denken - und mit dem Lernen.

Darüber hinaus gibt uns die Psychologie aber auch Antworten auf Fragen, die wir uns bei der Beobachtung unserer Gefühle stellen.
Der Psychologe sagt zu gefühlsmäßigen Äußerungen auch Emotionen und meint damit Vorgänge in uns, die wir praktisch täglich erleben:
wenn wir Angst haben, traurig sind, verliebt oder stolz auf eine gute Leistung.

Viele Menschen erleben Gefühle - also Emotionen - nur negativ. Haß, Wut, Aggressivität gehören bei ihnen zum Alltag.

Andere Menschen wiederum erleben Emotionen, die überwiegend positiv sind. Sie fühlen sich getragen von einer Welle positiver Gedanken, die wie eine Kraft wirken und Geborgenheit vermitteln.

Diaserie

53. TD: Kurze Zusammenfassung:
Die Psychologie beschäftigt sich:

54. TD: - mit Wahrnehmung
- mit Denken
- mit Lernen

---

55. TD: Die Psychologie untersucht auch unsere Gefühle!

56. TD: Gefühle = Emotionen

---

57. TD: Haß - Aggressivität sind negative Gefühle (Emotionen)

58. D: Zuschlagender Boxer

---

59. TD: Sympathie - Freundschaft - Liebe
sind positive Gefühle (Emotionen)

60. D: Rose (Großaufnahme)

---

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Die Psychologie gibt uns auch Antworten auf Fragen, die wir über die Sexualität haben. | 61. TD: Die Psychologie beantwortet Fragen zur Sexualität des Menschen |
| Sie hinterfragt - informiert offen - und zeigt die Verantwortung des einzelnen für sein sexuelles Handeln auf. | 62. D: Junges Paar (verliebter Blick) |
| | 63. D: Jugendzeitschrift 'Bravo' Sexualität |
| | 64. D: wie oben (62) |
| Die Psychologie hilft Jugendlichen, Spannungen und Unlust abzubauen durch besondere Trainingsverfahren für Körper und Geist (Entspannungstraining). Hier wird ein spezielles Körpertraining, das sogenannte Isometrische Muskeltraining, gezeigt. | 65. TD: Psychologische Trainingsverfahren helfen Jugendlichen beim Abbau von Spannungen (Streß) |
| | 66. D: Isometrisches Training mit Schülern |
| In Verbindung mit einem sogenannten 'Geistestraining' oder, anders ausgedrückt, 'mentalem Training' läßt sich damit ein Höchstmaß an persönlichem Wohlbefinden erreichen. Hemmungen, Angst und Unsicherheit werden durch ein Selbstsicherheitstraining abgebaut. | 67. TD: Psychologische Trainingsverfahren wie:<br>- mentales Training<br>- Selbstsicherheitstraining<br>schaffen eine kraftvolle Schülerpersönlichkeit |
| | 68. D: Schüler führt mentales Training durch |

Tonbandkommentar/Musik

Kenren wir nun wieder zurück zu dem Fach, das uns weitere wichtige Informationen über die Psychologie liefert:

den PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Abschlußtext:

PSYCHOLOGIEUNTERRICHT - damit du das Steuer in deinem Leben immer fest in der Hand hältst.

---

Diaserie

69. TD: Psychologie im Unterricht =
PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

70. TD: PSYCHOLOGIEUNTERRICHT =
Hilfe zur Selbsthilfe

---

71. D: Schülerin auf einem Mofa
(Hände an der Lenkstange)

72. D: Schüler auf einem Mofa
(Hände an der Lenkstange)

---

## 2.2.5 5. Unterrichtsstunde:

Reflexion der vorangegangenen Sachaussagen durch Arbeitstransparent und Arbeitspapier

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefung | | |
| L. fordert die S. zur Stellungnahme hinsichtlich der audio-visuellen Einführung in den Psychologieunterricht auf.<br><br>L. erinnert in diesem Zusammenhang noch einmal an oberflächliche Informationen (Bravo-Test) und fordert sie auf, die ihnen gezeigten psychologischen Grundtatsachen mittels AT und Arbeitsblatt zu vertiefen.<br><br>L. teilt Arbeitspapiere aus. | S. diskutieren im Klassenverband - zunächst noch allgemein gehalten - die ihnen in Erinnerung gebliebenen Informationen.<br><br>S. arbeiten in fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch wesentliche Aussagen der audio-visuellen Einführung in den Psychologieunterricht aus. | Das komplexe Informationsangebot der vorangegangenen Stunden macht es erforderlich, wichtige allgemeinpsychologische Aussagen zu vertiefen und schriftlich zu fixieren.<br><br>Um den S. den auch notwendigen theoretischen Einstieg in das neue Unterrichtsfach zu erleichtern, wurde bei der Anfertigung der Arbeitspapiere häufig darauf geachtet, bereits bekannte Textinformationen als Kopfleiste für die Schülerarbeitspapiere zu verwenden.<br><br>Die häufige Abneigung von S. gegenüber Textbearbeitung und Anfertigen von schriftlichen Arbeiten allgemein kann hierdurch auch aus lernpsychologischer Sicht etwas abgebaut werden.<br><br>Mediendidaktisch erfährt in dieser Unterrichtsphase der TLS eine besondere Bedeutung, da anhand der vorliegenden AT (die bei Bedarf vom Unterrichtenden aus den Arbeitspapieren hergestellt werden) im fragend-entwickelnden Verfahren die Schülerbeiträge zunächst gesammelt und dann übertragen werden. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wiederholung wichtiger Aussagen zur Psychologie

Arbeitsaufgabe 1: Zähle stichwortartig wesentliche Aussagen der Aufgaben- und Anwendungsgebiete der allgemeinen Psychologie auf.

Arbeitsaufgabe 2: Versuche, hieraus einen Nutzen für dich abzuleiten! (Stichworte!)

---

Zu 1)

Zu 2)

## 2.2.6 6. Unterrichtsstunde:

### Entwicklungsstörungen bei Menschen durch Isolation - Der Kaspar-Hauser-Versuch

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. fordert die S. auf, unter Zuhilfenahme der Arbeitspapiere Methoden und Themenbereiche der allgemeinen Psychologie zu nennen. | S. nennen Methoden und Themenbereiche der allgemeinen Psychologie, soweit sie ihnen aus vorangegangenem Unterricht bekannt sind. | |
| | Tafelbild: | |
| | 1. Methoden: Experiment-<br>Beobachtung<br>Befragung | Die vertiefende Nacharbeitung der audio-visuellen Einführung in den Psychologieunterricht ist lernpsychologisch unbedingt notwendig. |
| | 2. Allgemeine Psychologie:<br>Wahrnehmung,<br>Denken,<br>Lernen,<br>Emotionen | Nur wenigen Schülern wird es im ersten Anlauf gelungen sein, theoretische Ausführungen zu psychologischen Sachverhalten ohne weiteres im Sinne eines positiven Lerntransfers zu übernehmen.<br><br>Die zur Verfügung stehenden 45 Minuten sind hier als ausreichend anzusehen, da durch die besondere mediendidaktische Komponente (selektive Text-Ton-Bild-Vorgabe)des audio-visuellen Einführungsteils den S. genügend Erinnerungsmerkmale angeboten worden sind. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Weiterführung/ Impuls | | |
| L. verknüpft die Methodenfrage der Psychologie insbesondere zum Experiment mit der besonderen Stellung des Menschen in der Natur und gibt den Impuls: "Sind eigentlich Experimente mit Menschen/ am Menschen mit der Menschenwürde vereinbar?" | S. entwickeln im gemeinsamen Gespräch ihre Vorstellungen zum Lehrerimpuls und versuchen 'Für und Wider' abzuwägen. | Durch die Einbeziehung der Kaspar-Hauser-Betrachtung[1] soll neben der Ausarbeitung ethischer Fragen in den Unterricht (Stellung von Humanexperimenten in der psychologischen Forschung) versucht werden, bisher erfolgte, allgemeinpsychologische Betrachtungsweisen zugunsten komplexerer Funktionszusammenhänge abzulösen. |
| L. leitet über zur Kaspar-Hauser-Betrachtung, gibt erklärende Informationen und teilt Arbeitspapiere aus. | S. arbeiten gruppenteilig das Arbeitspapier durch und äußern spontan und engagiert ihre Meinung. | Dieses setzt lernpsychologisch ein besonders sorgfältiges Handeln voraus, da neben didaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten, Entscheidungen zur Medienstrukturierung, insbesondere die individuellen Fähigkeiten des Durchschnittschülers beachtet werden müssen. |
| | S. vertiefen/relativieren ihren Gesprächsbeitrag zum vorangegangenen Lehrerimpuls. | Die angestrebte Loslösung deduktiver Verfahren zugunsten induktiver und somit projektorientierter Merkmale soll hierbei schrittweise - insbesondere durch verstärkte Einbeziehung von Schülergruppen bei kleinen Experimenten in den nachfolgenden Stunden - erfolgen. |

[1] Wassermann, J.: Kaspar Hauser oder die Trägheit des Herzens, in: Kittler, U.(1979), a.a.O., S.84.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Experimente mit Menschen in der Psychologie?

Arbeitsaufgabe: Durcharbeiten des nachfolgenden Romanauszugs

---

In den ersten Sommertagen des Jahres 1828 liefen in Nürnberg sonderbare Gerüchte über einen Menschen, der im Vestnerturm auf der Burg in Gewahrsam gehalten wurde und der sowohl der Behörde wie den ihn beobachtenden Privatpersonen täglich mehr zu staunen gab.

Es war ein Jüngling von ungefähr siebzehn Jahren. Niemand wußte, woher er kam. Er selbst vermochte keine Auskunft darüber zu erteilen, denn er war der Sprache nicht mächtiger als ein zweijähriges Kind; nur wenige Worte konnte er deutlich aussprechen, und diese wiederholte er immer wieder mit lallender Zunge, bald klagend, bald freudig, als wenn kein Sinn dahintersteckte und sie nur unverstandene Zeichen seiner Angst oder seiner Lust wären. Auch sein Gang glich dem eines Kindes, das gerade die ersten Schritte erlernt hat: nicht mit der Ferse berührte er zuerst den Boden, sondern trat schwerfällig und vorsichtig mit dem ganzen Fuße auf.

Die Nürnberger sind ein neugieriges Volk. Jeden Tag wanderten Hunderte den Burgberg hinauf und erklommen die zweiundneunzig Stufen des finstern altes Turmes, um den Fremdling zu sehen. In die halb verdunkelte Kammer zu treten, wo der Gefangene weilte, war untersagt, und so erblickten ihre dichtgedrängten Scharen von der Schwelle aus das wunderliche Menschenwesen, das in der entferntesten Ecke des Raumes kauerte und meist mit einem kleinen weißen Holzpferdchen spielte, das es zufällig bei den Kindern des Wärters gesehen und das man ihm, gerührt von dem unbeholfenen Stammeln seines Verlanges, geschenkt hatte. Seine Augen schienen das Licht nicht erfassen zu können; er hatte offenbar Furcht vor der Bewegung seines eigenen Körpers, und wenn er seine Hände zum Tasten erhob, war es, als ob ihm die Luft dabei einen rätselhaften Widerstand entgegensetzte.

"Welch ein armseliges Ding", sagten die Leute; viele waren der Ansicht, daß man eine neue Spezies entdeckt habe, eine Art Höhlenmensch etwa, und unter den berichteten Seltsamkeiten war nicht die geringste die, daß der Knabe jede andere Nahrung als Wasser und Brot mit Abscheu zurückwies.

## 2.2.7 7. Unterrichtsstunde:

### Prägung und Lernen bei Tieren und Menschen - Die Bedeutung des Mutter-Kind-Kontaktes

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. gibt Beispiele von Schüleraussagen der letzten Unterrichtsstunde zur Kaspar-Hauser-Betrachtung und bezieht noch einmal Stellung zum Begriffspaar 'angeborenes/erlerntes Verhalten. | S. ergänzen aus ihrer Sicht die Lehreraussagen und stellen noch Rückfragen. | |
| Erarbeitung I | | |
| L. bezieht sich auf die vorangegangene Wiederholung und entwickelt im gebundenen Unterrichtsgespräch den Begriff 'Prägung'. | S. versuchen unterrichtlich die Gefahren der Isolation z.B. beim Heranwachsen eines Säuglings nachzuvollziehen. | |
| L. zeigt Film FT 652: "Vom angeborenen geprägten Verhalten" | S. verfolgen die Filmhandlung und fertigen Notizen an. | Der vorliegende Film "Vom angeborenen und geprägten Verhalten" zeigt anschaulich die Bedeutung wissenschaftlicher Untersuchungen. Gleichzeitig stellt der Film eine visuelle Unterstützung des vorher in der Erarbeitungsphase I theoretisch entwickelten Begriffsfeldes zur Kaspar-Hauser-Betrachtung und des isolierten Aufwachsens (Heimkindsituation) dar. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. fordert die S. zur Stellungnahme, bezogen auf den Filmbeitrag, auf. | S. äußern sich spontan zu den Filmaussagen/ Tierversuchen. | |
| L. versucht im gebundenen Unterrichtsgespräch eine vertiefende Auswertung wichtiger, im Film gezeigter Aussagen zu den Begriffen 'Prägung und Lernen' herbeizuführen. | S. erklären im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zunehmend sicherer die von ihnen geforderten Sachaussagen zu 'Prägung' und 'Lernen'. | Die bereits im Biologieunterricht zu beobachtende vorwiegend emotional gefärbte Haltung ('Guck mal, wie süß!') vieler Schüler bei der unterrichtlichen Behandlung von Themen mit sogenannten Kuscheltieren läßt das affektive Defizit erkennen, in dem sich viele S. heute befinden. |
| Tafelbild: | S. versuchen eine Schilderung des Versuchsaufbaus (bezogen auf den U.-film)vorzunehmen. | Der Psychologieunterricht bietet hier die Möglichkeit, nach den zugrundeliegenden Mechanismen zu fragen und sie zu erklären. |
| 1. Prägung ist ein besonderer Fall von Lernen im weiteren Sinn. | | Aus formal-logischen Gründen soll das hier Angesprochene im zweiten Teil der vorliegenden Stunde besprochen werden. |
| 2. Die Prägung findet in einer bestimmten Phase (sensiblen Phase) der Jugendentwicklung statt. | | Die straffe Nacharbeitung des Unterrichtsfilms gewährleistet auch aus pädagogischer Sicht, daß die Filmbearbeitung und -auswertung im Psychologieunterricht einen wichtigen Stellenwert besitzt. Durch Herausarbeiten experimenteller Ansätze der Humanethologie als Anschauungsmaterial für die Erarbeitung wichtiger psychologischer Fragestellungen ist auch aus methodischer Sicht eine optimale Transparenz komplexer Unterrichtsinhalte gegeben. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassende Vertiefung | | |
| L. weist im gebundenen Unterrichtsgespräch zusammenfassend auf die gemeinsamen Merkmale tierischen und menschlichen Verhaltens hin. | | Die Textvorlage "Plüsch als Liebesersatz"[1] regt eine vertiefende Erarbeitung im Sinne der bereits erwähnten grundlegenden Betrachtung bezüglich emotionaler Zuwendung an. |
| L. betont die hieraus abgeleitete Sonderstellung des Menschen hinsichtlich Kindsheits- und Jugendentwicklung sowie 'Prägung' durch die unterschiedlichsten Einflüsse in dieser Zeit. | S. versuchen die vom L. angebotenen Informationen zu hinterfragen und für sich selbst nutzbar zu machen. | Die Auswirkungen der isoliert aufgezogenen Affensäuglinge werden Betroffenheit hervorrufen. Gleichzeitig wird die wichtige Rolle des Mutter-Kind-Kontaktes innerhalb einer 'sensiblen' Phase der Kindheitsentwicklung aufgezeigt, eine Entwicklungsphase, die sich auch auf den Menschen übertragen läßt. |
| L. teilt [illegible] "Plüsch als Liebesersatz" aus. | S. arbeiten vom L. ausgegebenes Arbeitspapier durch. | |
| L. fordert die Klasse zum Stundenschluß auf, Kindheitsbilder - die eigene Entwicklung betreffend - mit in die nächste Stunde zu bringen. | | Die Arbeitsaufgabe, Säuglings- bzw. Kindheitsbilder mit in die nächste Unterrichtsstunde zu bringen, soll die Kontinuität der in dieser Stunde geleisteten Arbeit - bezogen zunächst auf das Tierjunge - auch für den Menschen und speziell dann für jeden S. der Klasse sichtbar machen. |

[1] Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 157.

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Film FT 652 "Vom angeborenen und geprägten Verhalten"
Arbeitsaufgabe: Wesentliche Filmaussagen schriftlich festhalten

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Prägung und Lernen

Arbeitsaufgabe: Notizen zur mündlichen Unterrichtsarbeit anfertigen

---

# Arbeitsvorlage 'Plüsch als Liebesersatz'

**Plüsch als Liebesersatz**

Harry F. Harlow untersuchte über mehrere Jahre hinweg den Einfluß unterschiedlicher Reizqualitäten auf die emotionale Entwicklung von Affenkindern.
Die Neugeborenen wurden sechs bis zwölf Stunden nach der Geburt von den Affenmüttern getrennt. Die weitere Aufzucht übernahmen »künstliche Affenmütter« (s. Abb. unten), die sich vor allem durch ihre taktilen Reizqualitäten unterschieden. Die eine Affenmutter bestand aus einem Holzklotz, der mit flauschigem Plüsch bespannt war. Die andere Ersatzmutter hatte ein Drahtkleid, das wenig Möglichkeiten zum Anschmiegen und Umklammern bot, dafür war sie jedoch mit einem Halter für die Flaschennahrung ausgerüstet. Die Affenbabies konnten jeweils zwischen den beiden Müttern wählen. Nach Auffassung verschiedener lernpsychologischer Theorien über die Entstehung der Liebe zur Mutter müßten die Affensäuglinge die nahrungspendende »Drahtmutter« bevorzugen, weil die andauernde Spannungsreduktion bei der Befriedigung des Hungerbedürfnisses die liebevolle Bindung des Säuglings an die Mutter ausmachen soll.
Harlows Affenkinder entschieden sich jedoch anders. Zwischen 15 und 18 Stunden am Tag umklammerten sie die »*Plüschmutter*« und »kuschelten« sich in ihren flauschigen Überzug, während die nahrungspendende »Drahtmutter« kaum mehr als zwei Stunden am Tag aufgesucht wurde. Offensichtlich ist es nicht die Spannungsreduktion bei der Nahrungsaufnahme, die eine Bindung zur Mutter herstellt, sondern vielmehr ein angeborenes Bedürfnis nach taktiler Reizzufuhr. In weiteren Experimenten konnte Harlow feststellen, daß rhythmische Bewegungen einen weiteren wichtigen Faktor für den engen Kontakt zur Mutter darstellen.
Die bevorzugte Wahl der »Plüschmutter« ließ eine starke »affektive Bindung« an die künstliche Ersatzmutter entstehen, beim Auftauchen von Angstreizen »gewährte« sie Schutz und »stärkte« das Selbstvertrauen der Kleinkinder, die nach anfänglichem Verkriechen im flauschigen Plüsch wieder mutig von der »Mutter« herunterstiegen und nach dem Eindringling Ausschau hielten.
Affensäuglinge, die ohne jegliche Reizzufuhr in sozialer Isolation heranwuchsen und ohne Kontakte zu Ersatzmüttern ernährt wurden, zeigten extreme Tendenzen zur Selbstzerstörung (Autoaggression). Sie lagen bewegungslos am Boden und bissen sich hin und wieder in Arme und Beine (Abb. S. 158). Wenn sie später mit Artgenossen zusammengebracht wurden, waren sie nicht mehr zu sozialen Kontakten befähigt. Diese Tiere verhielten sich ähnlich wie menschliche Säuglinge, die bis zu zwei Jahren ohne »Liebeszuwendungen« aufwachsen mußten. Man könnte also die Liebesbeziehung zwischen Mutter und Kind als notwendige Bedingung zur Befriedigung des »Reizhungers« (s. S. 194) von Säuglingen beschreiben. Treten Störungen in der notwendigen Stimulation in früher Kindheit auf, so führt das zu Entwicklungsstörungen, die sich in gestörtem Sozialverhalten und Selbstvernichtung (Autoaggression) äußern.

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: 'Plüsch als Liebesersatz'

Arbeitsaufgabe: a) Durchlesen des Textes der Arbeitsvorlage
b) Unterstreichen wichtiger Textaussagen
c) Überlegungen zum menschlichen Verhalten anstellen
d) Gruppendiskussion
e) Wichtige Aussagen schriftlich festhalten

## 2.2.8 8. Unterrichtsstunde:

### Die Entwicklung der Körpermotorik - Altersverlauf 0 - 11 Jahre

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung I<br><br>L. stellt den Schülern Arbeitsmaterial zur Herstellung einer Pinwand zur Verfügung (Gruppenaufteilung). | S. arbeiten gruppenteilig an der Errichtung einer Pinwand als 'Entwicklungsecke'. | |
| Erarbeitung II<br><br>L. greift die Schülergruppenbeiträge auf und zeigt mittels Diareihe die kontinuierliche Entwicklung von Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit unter besonderer Betrachtung der Körpermotorik auf. | S. stellen ihre bisherige Kindheitsgeschichte durch mitgebrachte Fotos dar und fertigen eine kurze Beschreibung zum Zeitablauf der Bilder an. | In der vorliegenden Stunde sollen entwicklungspsychologische Aspekte anhand der eigenen Entwicklung der Schüler der Lerngruppe thematisiert werden.<br><br>Durch vom L. ausgegebenes Befestigungsmaterial lassen sich ohne nennenswerte bauliche Veränderungen im Klassenraum wirkungsvolle Bildtafeln erstellen, die inhaltlich als entwicklungsgeschichtlicher Abriß in dieser Unterrichtsphase besonders wichtig sind. |
| Vertiefende Zusammenfassung<br><br>L. vermittelt im gebundenen Unterrichtsgespräch abschließend, wie sich infolge Reifung des ZNS aus dem reflexartigen Greifen des Säuglings immer geschicktere Körperbewegungen ableiten lassen. | S, betrachten die vom L. vorgegebenen Dias, stellen Rückfragen und setzen die Bilder der 'Entwicklungsecke' in bezug zum Unterrichtsgegenstand.<br>S. vergleicht ihre Kindheitsbilder mit den vom L. vorgegebenen Bildmaterial.<br>S. halten die einzelnen Reifungsphasen in Arbeitsblättern fest. | Das Entschlüsseln einiger Phasen der Kindheitsentwicklung durch eigenes Bildmaterial zum Vergleich mit vom Lehrer vorgegebenen Stereotypen leitet die S. zur Reflexion über ihre Kindheitsentwicklung an. |

| | |
|---|---|
| 0 - 12 Monate: | Schon kurz dreht das Baby den Kopf zur Seite, meistens zum Fenster. Ende des ersten Monats ist das Baby in der Lage, das Köpfchen in der Bauchlage zu heben und wenige Sekunden hochzuhalten. Mit sechs Monaten greift es schon fest nach einem Spielzeug. Mit zwölf Monaten kann es den Daumen beugen. |
| 1 - 2 Jahre: | Mit 15 Monaten kann das Kind aus einer Tasse trinken. Mit 21 Monaten kann es Socken und Schuhe alleine anziehen. Einen Turm baut es bereits aus vier Klötzchen. |
| 2 - 3 Jahre: | Mit 31 Monaten baut das Kind einen Turm aus acht Würfeln. |
| 3 - 4 Jahre: | Das Kind wird selbständiger und kann auch schon seine Jacke zuknöpfen und einen Kreis nachmalen. |
| 4 - 5 Jahre: | Das Kind kann Roller fahren und mit einer Schere eine gerade Linie nachschneiden und sich ohne Anleitung anziehen. |
| 5 - 6 Jahre: | Jetzt kann das Kind aus dem Stand 20 Zentimeter hoch springen, schnell laufen, einen aufspringenden Ball auffangen. |
| 6 - 7 Jahre: | Das Kind kann beim Treppensteigen zwei Stufen auf einmal nehmen und sollte außerdem eine Schleife binden können. |
| 7 - 8 Jahre: | Das Kind kann Seilspringen und einen Fußball im Laufen seinem Partner richtig zuspielen. |
| 9 - 10 Jahre: | Jetzt gelingt es dem Kind, einen Ball in die Luft zu werfen, in die Hände zu klatschen und den Ball wieder aufzufangen. Das Kind läuft außerdem 60 Meter in zehn Sekunden. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Reifungsphasen in der Kindheit

Arbeitsaufgabe: Notiere anhand der gezeigten Dia die einzelnen Phasen der Kindheitsentwicklung, bezogen auf das Alter

## 2.2.9 9. Unterrichtsstunde:

Verhaltensbeobachtung zum motorischen Verhalten von Schülern auf einem Schulhof - Aufzeichnung mit Videokamera und Videorecorder

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Einführung in projektorientiertes Unterrichtsvorhaben | | Über das Erreichen fachbezogener Lernziele hinaus führt die hier geplante Vorgehensweise zu einem größeren Kompetenz- und Erkundungsfreiraum des S. |
| Erarbeitung I | | Das methodische Vorgehen dieser Unterrichtsstunde zeigt somit alle Merkmale projektorientierten Lernens. Da methodisch zunächst von der Schülergruppe ein komplexes Technikangebot zu bewältigen ist, wird vor den eigentlichen Aufnahme- und Registrierungsarbeiten mittels der genannten AV-Medien mit einigen S. ein anwendungsbezogener Kurs AV-Technik in den Nachmittagsstunden durchgeführt. Die so ausgebildeten 'Schüler-Tutoren' stellen dann ihr Wissen (bezogen auf die hard-ware) der gesamten Lerngruppe zur Verfügung. Es ist beabsichtigt, über den technischen Anwendungsbereich hinaus die Schüler-Tutoren auch bei anderen nachfolgenden Unterrichtsvorhaben mit Projektcharakter einzusetzen. |
| L. gibt einen kurzen Überblick zum Ablauf der nachfolgenden Unterrichtsstunde. | | |
| L. fordert die S. auf, mittels Videorecorder, Fernsehkamera, Tonbandgerät Verhaltensbeobachtungen zum Körperausdruck von S. auf einem Grund- und Hauptschulhof durchzuführen. | S. führen mittels mobiler AV-Medien selbständig und eigenverantwortlich Verhaltensbeobachtungen auf Schulhöfen durch. | Die notwendigen theoretischen Details zur Verhaltensbeobachtung allgemein sollten - der Schülermotivation und dem zeitweise projektorientierten Vorgehen zuliebe - in dieser Phase noch nicht Gegenstand des Unterrichts sein.<br><br>Kurze ergänzende Anweisungen zur Kameraführung und Aufteilung der Beobachtungsgruppen hinsichtlich der räumlichen Verteilung auf dem Schulhof sind die einzigen Lehrerinterventionen dieser Unterrichtsstunde. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Verhaltensbeobachtung auf dem Schulhof mit Videorecorder und Fernsehkamera sowie Tonbandgerät

Arbeitsaufgabe: Fertige eine Übersicht der durchgeführten Arbeit an.

## 2.2.10 10. Unterrichtsstunde

Auswertung der Verhaltensbeobachtung und
Anfertigen eines Auswertschemas

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch der praktischen Beobachtungs- und Aufzeichnungsaufgabe in der vorangegangenen Unterrichtsstunde. | | Die S. sollen im ersten Unterrichtsschritt ihre Beobachtungen spontan äußern, aufgetretene Fragen und Probleme erörtern, die sowohl in der Beobachtungsaufgabe an sich als auch in der technischen Abwicklung des Arbeitsvorhabens liegen. |
| L. fordert die S. auf, ihre ersten Eindrücke zur praktischen Beobachtungsaufgabe zu schildern (fragend-entwickelnd) | S. teilen spontan ihre Beobachtungen auf den unterschiedlichen Schulhöfen mit. | Die erste Durchsicht des Videofilms und Diamaterials wird zunächst zu einer Ernüchterung bei den 'Kameraleuten' und den daran beteiligten Gruppen führen. Die als selbständig angesehene Qualität des 'richtigen' Fernsehens, die evtl. unbewußt als Erwartung dem eigenen Bildmaterial gegenüber vorherrscht, läßt sich bei solch einem Schülervorgehen nicht erreichen, obwohl die S. sicher hiervon ausgegangen sind. Der Versuch, ein Auswertschema herzustellen, ist besonders für die S. der Lerngruppe gedacht, die im bisherigen Vorgehen bereits ihre planerische Kompetenz unter Beweis gestellt haben. |
| | S. sehen sich gemeinsam mit dem L. das Bildmaterial an (Video-Dia). | |
| L. entwickelt aus den Schülervorschlägen im gemeinsamen Unterrichtsgespräch Kriterien für ein einfaches Auswertschema der angeführten Video- und Diaaufnahmen und fordert die S. auf, als HA mittels AT die Auswertung vorzunehmen. | S. sehen sich den Video-Arbeitsstreifen noch einmal an und nehmen ihrerseits bereits eine Grobeinteilung markanter Szenenausschnitte auf einem vom L. ausgegebenen AP vor. S. arbeiten den Video-Arbeitsstreifen unter Berücksichtigung des weiterentwickelten Auswertschemas als HA durch. | Die vorliegende Schemaübersicht hat lediglich Grobzielcharakter. Die S. sollen anhand einfacher Kriterien wie:<br>- Körperhaltung<br>- Bewegungsdrang<br>- Gruppenzugehörigkeit<br>an systematische Formen der Beobachtung herangeführt werden. Der Bezug zur Fachwissenschaft und die zu beachtende Gesamtproblematik innerhalb von Verhaltensbeobachtungen ist Gegenstand der nächsten Unterrichtsstunde. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Auswertung der Verhaltensbeobachtung am Fernsehmonitor

Arbeitsaufgabe: Einteilung vornehmen, die eine Beurteilung der unterschiedlichen Körperhaltungen der im Film gezeigten Schüler zuläßt.

## 2.2.11 11. Unterrichtsstunde:

Strukturierung von Verhaltensbeobachtungen
- Die Arbeit mit der Begriffskartei

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. ruft den S die ersten Auswertversuche der vorangegangenen Unterrichtsstunde in Erinnerung und fordert sie auf, die als HA angefertigten AT mittels TLS darzustellen (fragend-entwickelnd). | S. führen gruppenteilig die AT auf 3 parallel projizierten TLS vor.<br><br>S. erkennen die unterschiedlichen und nur schwer verständlichen Aussagen und Beurteilungsversuche der jeweiligen Gruppen. Sie fordern weitere Informationen vom L. | Die bereits von Thomae[1] geäußerte Befürchtung, daß selbst innerhalb fachpsychologischer Untersuchungen zur Beobachtung und Beurteilung von Jugendlichen mehr die Eigenart des Beobachters als die des Beobachteten widerspiegeln, ist bei diesem Unterrichtsgegenstand in noch viel größerem Maße gegeben.<br><br>Dennoch ist es folgerichtig im Sinne der Gesamtintention 'Psychologieunterricht', Schülern psychologische Einsichten und Erfahrungen an die Hand zu geben, da die selber immer stärker bereits als Jugendliche bzw. Heranwachsende Gegenstand psychologischer Verfahren sind und sein werden. |
| L. gibt in Form des gebundenen Unterrichtsgesprächs weiterführende Sachinformationen zum Unterrichts- und Stundenthema 'Messung und Beobachtung von Verhalten bei Kindern und Jugendlichen'.<br><br>Tafeltext siehe Anlage | S. übertragen den Tafeltext in ihre Arbeitsmappe. | Die Auflistung und Festschreibung grundsätzlicher Kriterien zur Verhaltensbeobachtung durch den L. und der danach erfolgte Versuch der Systematisierung anhand des von den S. angefertigten Materials stellt sicher, daß die Aussageebene fokussiert und auf ein realistisches Fundament gestellt wird. |

[1] Thomae, H.: Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen, Basel/München 1973[11], S. 1 ff.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. teilt AP zur Verhaltensbeobachtung anhand bekannter Video- und Diaaufnahmen aus. | S. arbeiten mittels vom L. ausgegebener Fragebögen die einzelnen Verhaltensprofile aus. | Verhaltensbeobachtung und Verhaltensdeutung sind im Bereich der Persönlichkeitspsychologie und der Psychodiagnostik einzuordnen. Sollen ihre Ergebnisse nachvollziehbar sein, setzen sie eine präzise Sprachregelung voraus. Die zunehmende Sprachlosigkeit von S. allgemein, aber insbesondere im Bereich der Sek. I/Hauptschule macht es erforderlich, bei Verwendung von Begriffskarteien[1] die dort eingesetzten Begriffe zunächst kurz zu hinterfragen, damit sichergestellt ist, daß alle S. der Lerngruppe möglichst das gleiche Wort - Begriffsverständnis - für die jeweilige auszuwertende Vorlage haben. |
| L. weist die S. auf die fachliche Einordnung des U.-themas hin. Stichworte: Persönlichkeitspsychologie, Psychodiagnostik. | S. erstellen, bezogen auf das vorliegende Bildmaterial, rasterartig die jeweiligen Beobachtungskriterien. | |
| Abschließende Zusammenfassung | | |
| L. weist abschließend noch einmal auf die Verantwortung des Beobachters zum Beobachteten hin und warnt vor unsachlicher und naiver Betrachtungsweise mit nachfolgendem Impuls: "Ist ein Schüler, der noch soeben auf eine Straßenbahn springt, somit grundsätzlich hastig und unzuverlässig?" | S. erkennen durch den abschließenden Lehrervortrag die Vielschichtigkeit der Beobachtung und Deutung von Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der sich daraus ergebenden Konsequenzen, wie Vorurteil, Aggression, Haß usw. | Der abschließende Lehrervortrag mit appellativem Charakter bezüglich vorschnellen Urteilen gegenüber Mitschülern oder anderen Personen wird nach den selbsterfahrenen Schwierigkeiten der S. in der Auswertungsphase nicht ohne Wirkung bleiben. Den S. wird außerdem deutlich, daß bei qualifiziertem Vorgehen durchaus einzelne Elemente im Sinne eines Erkenntnisprozesses erfahrbar werden, die mithelfen, sich selbst und seine Umwelt besser zu verstehen. |

[1] Ruddies, G.H.: Psycho-Studio Von der Beobachtung zur Beurteilung des Verhaltens, Stuttgart 1974, S. 68 ff.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Vertiefende Auswertung der Verhaltensbeobachtung

Arbeitsaufgabe: Arbeite die nachfolgenden Merkmale durch!

---

Tafeltext: Merkmale und Hinweise zur Verhaltensbeobachtung

1. Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung sind psychologische Methoden.
2. Der Beobachtungsgegenstand in unserem Beobachtungsexperiment ist die Verhaltensbeobachtung von Grund- und Hauptschülern auf dem jeweiligen Schulhof.
3. In unserem Beobachtungsexperiment erfassen wir nur einen kleinen Ausschnitt der vielfältigen menschlichen Verhaltensweisen.
4. Wir werten in unserem Beobachtungsexperiment das Verhalten von Mitschülern nach den Merkmalen aus, die für uns deutlich sichtbar sind:
   1) Bewegungen der Arme und Beine (Fachausdruck: Motorik)
   2) Gesichtsausdruck (Mimik, Gestik)
   3) Sprechweise.
5. Gelegenheitsbeobachtungen wie die in unserem Beobachtungsexperiment dürfen nicht vorschnell als tatsächliche 'Erkenntnisse' über einen oder mehrere Schüler angesehen werden. Verhaltensbeobachtungen bedürfen einer besonderen Ausbildung und langer Beobachtungszeiträume.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Vertiefende Auswertung der Verhaltensbeobachtung 2

Arbeitsaufgabe: Führe mit der nachfolgenden Begriffskartei eine Beurteilung der Videofilmaufnahmen durch.

---

Arbeitspapier zur Verhaltensbeobachtung von Schülergruppen:

(Auswertung von Filmmaterial - Video + Dia - welches von Schülern im Sinne eines projektorientierten Vorgehens aufgezeichnet wurde.)

---

ERSTEINDRUCK

AUSDRUCK

| Konstitution | Äußerliches | Mimik | Gestik |
|---|---|---|---|
| dick | auffällig | herrisch | auffallend |
| rund | unauffällig | streng | blasiert |
| schmal | schlicht | bestimmt | demütig |
| feingliedrig | bescheiden | klar | eitel |
| grobschlächtig | einfach | frei | erstarrt |
| sportlich | gediegen | offen | entleert |
| groß | gepflegt | harmlos | fahrig |
| klein | vernachlässigt | gütig | feinfühlig |
| breit | schlampig | nichtssagend | flüssig |
| zierlich | verschmutzt | ausdruckslos | gezügelt |
| kränkelnd | geschmackvoll | grimmig | gelassen |
| robust | geschmacklos | schief | gezielt |
| stark | modisch | verzerrt | gewandt |
| schwach | konservativ | leer | zerfahren |
| knochig | übertrieben | gramvol | karg |
| fett | angeberisch | aufgehellt | lebendig |
| zusammengefallen | protzig | entspannt | locker |
| energiegeladen | aufdringlich | lebendig | mechanisch |
| schlaff | dezent | verstellt | maskenhaft |
| angespannt | korrekt | verlegen | plump |
| unbeweglich | tonangebend | verängstigt | schwerfällig |
| beweglich | nachahmend | erschreckt | steif |

## 2.2.12 12. Unterrichtsstunde:

Signalsysteme bei Menschen und Tieren
- Das Sender-Empfänger-Schema

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Information/ Einleitung | | |
| L. gibt Information zur nachfolgenden Stunde (gebundenes Unterrichtsgespräch) | | |
| L. greift die Verhaltensbeobachtungen der letzten Stunde auf, verdeutlicht noch einmal die Schwierigkeiten der Auswertungsphase und informiert die S. über die Notwendigkeit, die den zahlreichen Bewegungsabläufen unbewußten Signale zu entschlüsseln und das ihnen zugrundeliegende System zu erkennen. | S. stellen Rückfragen zum Lehrervortrag und machen Anmerkungen. | In den vorangegangenen Stunden zur Verhaltensbeobachtung wurden die S. mit komplexen Verhaltensweisen von Mitschülern konfrontiert.<br><br>In dieser Stunde soll nun versucht werden, umfassendere Sachverhalte didaktisch-methodisch so zu reduzieren, daß sie von jedem S. nachvollziehbar sind.<br><br>Am Beispiel des 'Sender-Empfänger-Schemas' läßt sich der hier zugrundeliegende Mechanismus, der sowohl biologisch als auch sozialpsychologisch determiniert ist, eindrucksvoll nachvollziehen. |
| L. teilt an S. Handsprechfunkgeräte aus und fordert sie auf, 'Signale' auszutauschen. | S. versuchen, gruppenteilig 'Signale' innerhalb des Schulgeländes mit Handsprechfunkgeräten zu senden und zu empfangen. | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung I | | |
| L. fordert die S. auf, kurz ihre Erfahrungen beim Signalaustausch zu beschreiben. (fragend-entwickelnd) | S. versuchen, nach einer zunächst allgemeinen Umschreibung, einige weiterführende Bemerkungen zum Unterrichtsgegenstand abzugeben. | Das 'Senden' und 'Empfangen' von Signalen mittels Funkgeräten in Schulgebäuden läßt sich unterrichtlich problemlos realisieren und bewirkt einen hohen Aufmerksamkeitswert innerhalb der Schülergruppe. |
| L. greift die Schülerbeiträge auf und verdeutlicht zusammenfassend mit AT 'Sender-Empfänger-Schema' den zugrundeliegenden Sachverhalten (gebundenes Unterrichtsgespräch) | S. übertragen die Textinformation in ihre Arbeitsmappe. | Die Beschaffung geeigneter Geräte stellt in der Regel nicht das Problem dar, da die S. häufig solche Geräte besitzen. |
| Erarbeitung II | | Tierversuche haben innerhalb der experimentellen psychologischen Forschung eine lange Tradition. Filmvorlagen wie die gezeigte bewirken aufgrund der Aussagekraft der Handlung eine gesteigerte Interessenlage bei S. |
| L. informiert die Lerngruppe über die wichtige arterhaltende Funktion des Sender-Empfänger-Schemas im Tierreich, und hier speziell bei den Fischen. | | Neben den biologischen Funktionsabläufen bietet der Film sozialpsychologisch bedeutsame Impulse (Kampf-, Sexual- und Brutpflegeverhalten), die unterrichtlich kurz angesprochen werden müssen. |
| L. zeigt Unterrichtsfilm: IFT 640 'Schlüsselreize beim Stichling' | S. verfolgen das Filmthema. S. arbeiten Filmübersicht aus und versuchen, die angebotene Information mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen. | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassung/ Vertiefung<br><br>L. entwickelt mit der Lerngruppe anhand von 2 AT das Sender-Empfänger-Schema am Beispiel des Paarungsverhaltens von Stichlingen zu einem noch einmal differenzierenden Reiz-Reaktions-Schema. | | In der zusammenfassenden Vertiefung sollen die bisher erarbeiteten Erkenntnisse (tierexperimentelle Beobachtung und die sich hier anschließende Erarbeitung mittels AT) in die Frage münden, wie und womit die angebotenen Informationen wahrgenommen werden und welche Sinnesleistung damit verbunden ist. |
| L. leitet anschließend über zum menschlichen Verhalten und führt mittels 12-teiliger Diareihe Beispiele aus der Werbung an, wie Reiz-Reaktions-Schemata zur Verkaufsförderung eingesetzt werden (Kindchen-Schema bei Baby-Artikeln, Werbeaussagen mit unterschwelligen sexuellen Reizsymbolen). | S. erarbeiten sich die Reiz-Reaktionskette am Beispiel des Paarungsverhaltens von Stichlingen.<br><br>S. erkennen im gemeinsamen Unterrichtsgespräch die Bedeutung von Signalsystemen und die zugrundeliegenden Reiz-Reaktions-Beziehungen auch beim Menschen durch Beispiele aus der Werbung. | In der Überleitung zum menschlichen Verhalten wird durc Bilder aus der Werbung dokumentiert, wie Reiz-Reaktions-Schemata unser tägliches Konsumverhalten beeinflussen. |
| Siehe Bilderklärung im nachfolgenden Anhang (S. 237). | | |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Sender - Empfänger - Schema

Arbeitsaufgabe: Übertrage die Sachaussage der Arbeitstransparente 'Sender-Empfänger-Schema' auf das Arbeitspapier

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Film FT 640 =Schlüsselreize beim Stichling"

Arbeitsaufgabe: Fertige eine kurze Filmübersicht an

---

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Reiz-Reaktionskette im tierischen und menschlichen Bereich/Signalsysteme

Arbeitsaufgabe: Erkläre kurz schriftlich die hier besprochenen Zusammenhänge insbesondere der gezeigten Werbefotos

## Bilderklärung zum Diamaterial

"Darstellung von Reiz-Reaktionsbeziehungen in der Werbung":

---

Bild-Nr. 1 Säugling mit Betonung der Augen/Mundpartie zur Werbung von Säuglingsnahrung.

2 Sexsymbol (Busen) zur Absatzsteigerung einer bekannten Sektmarke eingesetzt.

3 Busen als Blickfang für neue Pelzmode.

4 Kinderbild mit Kuscheltier und Goldanhänger: Texteinschub: 'Gold. Ein Stück Glück'.

5 Glücklich lächelndes Paar zur Werbung von Goldringen. Gesicht mit der Betonung der Augenpartie in Nahaufnahme.

6 Bekannter Fernsehstar mit aufforderndem Lächeln ein Nahrungskonzentrat anbietend.

7 Modisches junges Paar in vertrauter Pose: Texteinschub: 'Zeit für Coca Cola'.

8 Sektreklame, gehobenen Lebensstil verkörpernd.

9 Großfoto einer Katze in der Futtermittelwerbung.

10 'Aufmacher' einer Jugendzeitung mit Sexualaufklärung und neuen, aktuellen Schallplatten.

11 Werbung für Kraftnahrung durch kriegerische Darstellung eines Samurai-Kriegers.

12 Sternzeichen in einer Jugendzeitschrift zur besseren Identifikation mit den Stars.

## 2.2.13 13. Unterrichtsstunde:

### Differenzierung sozialer Signale - Nonverbale Botschaften des Menschen

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Wiederholung | | Die Wiederholungsphase am Beginn einer neuen Unterrichtsstunde ist lernpsychologisch unbedingt notwendig. Da mittlerweile innerhalb der vorliegenden Unterrichtsreihe davon ausgegangen werden kann, daß bei den S. sich ein gewisser 'Gewöhnungseffekt', bezogen auf die unterrichtlichen Anforderungen, gebildet hat, ist es weiter wichtig, verstärkt mit sog. Aufforderungsreizen ('manding-stimuli'[1]) zu arbeiten (z.B. 'Paßt jetzt bitte verstärkt auf' usw.' um die komplexe Nacharbeitung in der Wiederholungsphase auch wirklich zu vertiefen. |
| L. fordert die S. auf, eine kurze Zusammenfassung der vorangegangenen Unterrichtsstunde zu geben. (fragend-entwickelnd) | S. erklären noch einmal in wechselndem Klassengespräch die wesentlichen Inhalte der letzten Unterrichtsstunde. S. zeigen das Bedingungsgefüge einer Reiz-Reaktionskette sowohl im Tierexperiment als auch innerhalb des menschlichen Verhaltens - bezogen auf Werbeaussagen - selbständig auf. | |
| L. korrigiert oder ergänzt. | | Mit der vorliegenden Unterrichtsstunde ist mittlerweile ein Lernplateau erreicht, von dem aus stärker als bisher Unterrichtsinhalte komplexer angeboten werden können. Um der bisherigen didaktischen Verpflichtung des Psychologieunterrichtes gerecht zu werden - Lernen wie beschrieben nicht unpsychologisch durchzuführen - erfolgt ab dieser Unterrichtsstunde eine vom Lehrer vorgenommene Vorabstrukturierung des nachfolgend behandelten Unterrichtsstoffes, als das bei der bisherigen Bearbeitung der Fall war, da hier z.T. noch auf Vorwissen zurückgegriffen werden konnte. Dieses lernpsychologisch abgesicherte Vorgehen ermöglicht es, innerhalb der Lerngruppe unterschiedliche Eingangskanäle[2] beim Lernenden zu erreichen. |
| Erarbeitung I | | |
| Information: L. informiert die S. über das geplante Unterrichtsvorhaben. L. greift die Schülerbeiträge der vorangegangenen Unterrichtsphase auf und gibt den Impuls "Womit nehmen wir eigentlich die vielen Signale, die uns täglich erreichen, wahr?" (fragend-entwickelnd) | S. äußern sich spontan etwa: ... mit den Ohren ... mit den Augen | |

[1] Vgl. Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S.135 Bd.1.

[2] Vgl. Vester, F. (1975), a.a.O., S. 122 ff.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. greift die Schülerbeispiele auf und weist anhand einer Fotovorlage (Dia) insbesondere auf die Signalfunktion des Gesichts hin, die durch eine Sequenz von 6 Bildern und dem darin enthaltenen Altersprozeß vom Säugling bis zum alten Mann eindrucksvoll dokumentiert wird (darbietend). | S. betrachten die Bildvorlage. | |
| | S. versuchen unter Berücksichtigung des vom L. vorgelegten Materials (Bildvorlage) Aussagen vorzunehmen, die erkennen lassen, daß sie die Signalfunktion des Gesichts, bezogen auf den angeführten Alterungsprozeß, richtig beschreiben. | Am vorliegenden Beispiel der Gesichtsentwicklung eines Menschen unter besonderer Berücksichtigung des Alterungsprozesses lassen sich für S. deutlich sichtbar die jeweiligen Merkmale erkennen, die für einen Menschen charakteristisch sind.<br><br>Daß hierbei selbst über einen beachtlichen Zeitraum hinweg ein Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit eines Menschen und seiner Mimik besteht, versinnbildlicht die gewählte Vorlage, die die Entwicklungsphase Charlie Chaplins vom Säugling bis zum alten Mann aufzeigt. |
| L. vertieft die Schüleraussage unter Zuhilfenahme eines AT: die sozialen Signale eines Gesichts und fordert die S. auf, ihre eigenen Erfahrungen mit einzubringen. | S. betrachten das Schema und ergänzen es durch eigene Vorstellungen.<br><br>S. erkennen die Bedeutungsvielfalt der angegebenen Kategorien. | Die Erarbeitung des vorangegangenen Unterrichtsschritts wird mittels AT vertiefend gefestigt.<br><br>Die S. lernen hierbei soziales Verhalten, auch als kommunitatives Verhalten zu sehen, was im nächsten Unterrichtsschritt an zwei anderen Beispielen noch einmal aufgezeigt werden wird. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefung/<br>Erarbeitung II | | |
| L. gibt durch Bildvorlage einen Impuls | | |
| (Das Bild zeigt in der bekannten Anordnung von nichts hören, nichts sprechen, nichts sehen ein kleines Mädchen auf einer Bank, den Mund mit der Hand verschlossen, rechts und links neben sich zwei Affen, jeweils Ohren und Augen verdeckt.) | S. reagieren belustigt auf die Bildvorlage. | |
| L. fordert die S. auf, einmal zu überlegen, welches wichtige Merkmal, bezogen auf den Signalaustausch, von diesem Bild, das im bisherigen Unterricht noch keine Berücksichtigung fand, besonders angesprochen wird. | S. melden sich sofort und erklären sinngemäß, daß hier die Sprache gemeint ist. | Die abschließende Einbeziehung von Bildmaterial mit ausschließlich nonverbalem Inhalt, bezogen auf Sprache und Körperausdruck, dokumentiert sehr anschaulich die Signalfunktion von Sprache und Körperausdruck innerhalb des menschlichen Verhaltens. |
| L. betont im kurzen, gebundenen Unterrichtsgespräch die besondere Bedeutung der Sprache für den Menschen. | S. stellen Rückfragen oder ergänzen den Lehrervortrag. | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. zeigt weiteres Bild vor und fordert die S. auf, die hier gezeigte Haltung der abgebildeten Menschen (Partybild) auf ihre Signalfunktion hin zu überprüfen. | S. interpretieren im Unterrichtssinn richtig das gezeigte Verhalten als übertrieben und angeberisch. | Das angeführte Bildbeispiel ist so ausgewählt, daß S. eine unmißverständliche Interpretation des gezeigten Imponiergehabes aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrung vornehmen können. |
| Zusammenfassung<br>L. strukturiert zusammenfassend noch einmal das durchgearbeitete Material und weist auf die nächste Unterrichtsstunde hin, in der mittels AV-Darbietung Strukturen menschlichen Verhaltens konzentriert aufgezeigt werden. | | |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Die sozialen Signale eines Gesichts

Arbeitsaugabe: Fertige mittels der gezeigten Bildvorlage Unterscheidungsmerkmale des Gesichtes in seinen verschiedenen Phasen an.
Benutze als Gliederung die Begriffe:
Gesichtsform - Gesichtsausdruck - Augen - Gesten

---

## 2.2.14 14. Unterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Die Bedeutung der Körpersprache - Die zweite Sprache des Menschen'

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung I | | Die Thematik der letzten drei Unterrichtsstunden war gekennzeichnet von der Intention persönlichkeitspsychologische bzw. sozialpsychologische Inhalte so zu strukturieren, daß S. einmal Zugang zur Fachsprache finden und gleichzeitig das Thema auch affektiv und psychomotorisch umsetzen lernen. |
| L. gibt kurze Übersicht zur nachfolgenden Unterrichtsstunde unter Einbeziehung von Schülerantworten, bezogen auf bereits erarbeitetes Vorwissen. | S. entwickeln kurz im gemeinsamen Unterrichtsgespräch in Form einer Wiederholung einige wesentliche Aussagen vorangegangener Unterrichtsstunden. | Mit der vorliegenden Stunde erhalten die S. eine komprimierte Einführung in die nonverbale Sprachebene des Menschen. Hierbei erfährt der S. anschaulich die Bedeutung beider Sprachebenen für sein Leben in seiner Beziehung zu anderen. |
| L. ergänzt die Schüleraussagen in einigen Details bezüglich der Bedeutung von Signalsystemen von Tieren und Menschen und weist auf die Bedeutung der Körpersprache neben der richtigen Sprache im täglichen Leben hin. | | Die audio-visuelle Einführung in die Regeln der Körpersprache ist ein praxeologisch ausgerichteter psychohygienischer Beitrag der Schule, der insbesondere im Psychologieunterricht nach entsprechender Vorarbeit geleistet werden kann. |
| L. zeigt audio-visuelle 'Einführung in die zweite Sprache des Menschen - die Bedeutung der Körpersprache in unserem Leben'.[1] | S. verfolgen die Tonbildschau. | Die notwendige Vertiefung und das tatsächlich Einüben dieser 'Regeln' im Sinne der oben angeführten Intention wird in den nächsten vier Unterrichtsstunden mittels Videotraining in Rollenspielübungen erfolgen. |

[1] Vgl. Argyle, M., P. Trower, a.a.O.

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| In den vorangegangenen Unterrichtsstunden wurde sehr viel von Signalen und Signalaustausch bei Menschen und Tieren gesprochen.<br>Dabei wurde auch immer kurz die zweite Sprache des Menschen, die Körpersprache, angesprochen.<br>Jeder kennt diese Sprache und wendet sie selber täglich an, im positiven wie im negativen Sinne.<br>Nur ist er sich dessen überhaupt nicht bewußt, da sie in der Beobachtung anderer häufig verdeckt auftritt. | 1. TD: Körpersprache - der Schlüssel zum erfolgreichen Leben<br>2. TD: Die zweite Sprache jedes Menschen |
| Im Sport ist das meistens nicht der Fall, dort kann man die Sprache des Körpers in aller Natürlichkeit beobachten, wie bei diesem Sportler. | 3. TD: Der Sieger - Körpersprache vollkommen!<br>4. D: Gewichtheber beim Freudensprung |
| Auch bei diesem Bild scheint klar, was gemeint ist. Körperausdruck, Gesicht, Gesten machen deutlich, was geändert werden soll und der Spieler nun berücksichtigen muß. | 5. TD: Körper/Gesicht lassen deutlich erkennen, worum es hier geht:<br>6. D: Fußballspieler wird vom Schiedsrichter gemaßregelt |
| Doch woher kommen nun diese Verhaltensweisen, die alle Menschen durch ihren Körper ausdrücken. Haben wir sie im Laufe unserer Entwicklung gelernt, oder sind sie uns angeboren? Die nachfolgenden Informationen geben uns Aufschluß darüber. | 7. TD: Woher kommen diese Verhaltensweisen, die der Körper ausdrückt?<br>8. TD: Haben wir sie gelernt, oder sind sie uns angeboren? |
| Das nebenstehende Bild beweist, daß z.B. die Veränderung des Gesichtsausdrucks angeboren sein muß, da das hier abgebildete Kind blind und taub geboren wurde und somit keine Erfahrungen aus seiner Umwelt sammeln konnte. | 9. TD: Das nebenstehende Bild eines taub und blind geborenen Jungen beweist, die Veränderung des Gesichtes - hier im Zorn - ist angeboren.<br>10. TD: Taubblind geborener Junge nach einem Streit mit seiner Mutter. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Um hierüber weitere Informationen zu bekommen, haben Forscher bei anderen Kulturen nach weiteren Beweisen gesucht und sich dabei Fragen gestellt wie: "Zeigen z.B. alle Menschenrassen ihren Zorn so, daß sie mit dem Fuß auf den Boden stampfen? Oder ist das Heben der Augenbrauen beim Begrüßen eines Freundes überall üblich?" | |
| Die Bildfolge hier verdeutlicht, daß ein afrikanisches Mädchen sich ähnlich verhält wie ein Mädchen bei uns, wenn es verlegen ist und plötzlich vor eine neue Situation gestellt wird. | 11. - 18. D: Fotoserie eines afrikanischen Buschmädchens in folgenden Phasen:<br>- vor Schreck die Hand vor das Gesicht legend, zögernd Blickkontakt herstellend, langsam offener blickend, befreiendes Lachen, völlig offenes Gesicht. |
| Insgesamt läßt sich sagen, daß es eine endgültige Antwort, einen umfassenden Beweis für verschiedene Handlungsweisen des Menschen, ob erlernt oder angeboren, noch nicht gibt. | |
| Eine weitere, wichtige Verhaltensweise des Menschen bezeichnen wir als 'selbstentdeckte' Handlung. Das sind Handlungen wie jeder Mensch an sich selbst entdeckt, z.B. das Verschränken der Arme. Meist wissen wir gar nicht, welchen Arm wir übereinander legen. | 19. TD: Selbstentdeckte Handlungen = Handlungen, die jeder für sich selbst entdeckt, wie z.B. das Verschränken der Arme.<br>20. D: Verschränkte Arme eines Schülers |
| Viele unserer Körperhaltungen ahmen wir im Laufe unserer Entwicklung vom Säugling bis zum Erwachsenen einfach nach. Die bullig gespreizte Beinstellung der Filmcowboys, die aggressiv-männlich wirken soll, gehört dazu. Schüler und Jugendliche übernehmen diese Haltung sehr gern, weil sie ihnen nach außen gerichtete Sicherheit gibt. In Wirklichkeit steckt viel mehr Angst hinter dieser Haltung, als der Jugendliche zugibt. | 21. TD: Nachgeahmte Handlung = Handlungen, die wir in unserer Umwelt beobachten und häufig übernehmen, wenn wir mit ihnen aus verschiedenen Gründen übereinstimmen.<br>22. D: Cowboys im Film mit betont gespreizter Beinhaltung. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Andere Handlungen unseres Körpers werden uns beigebracht, es sind angelernte Handlungen. Zeichnen z.B. ist solch eine angelernte Handlung, die es erfordert, daß bereits in der frühen Kindheit Augen und Hände systematisch trainiert werden | 23. TD: Angelernte Handlungen = Handlungen, die wir durch Unterricht, Obung usw. lernen wie z.B. das Zeichnen |
| | 24. D: Zeichnender Schüler, sorgfältig arbeitend |
| Diese beiden Fotos beweisen das eben Gesagte deutlich. Der abgebildete Mann hat in seiner Kindheit das Zwinkern, also das auf besondere Wirkung des Gesichts abgestellte Verziehen des Gesichts nicht gelernt, seine Gesichtsmuskeln sind untrainiert, sein Gesicht wirkt wie eine unglückliche Grimasse. | 25. TD: Das Zwinkern ist solch eine angelernte Handlung, die willentlich gelernt werden muß. |
| | 26. D: Zwinkernder Mann, dem dieser Ausdruck nicht gelingt |
| Halten wir hier zunächst einmal fest:<br>Die Handlungen, die wir über unsere Körper nach außen zeigen, erwerben wir auf verschiedenen Wegen. Durch Vererbung, durch persönliche Entdeckung in unserer sozialen Umwelt, durch Vorbilder in Film und Sport sowie durch bewußtes Lernen und Oben. | 27. TD: Der Erwerb unserer Verhaltensweisen geschieht durch: |
| | 28. TD: 1. Vererbung 2. Persönliche Entdeckung<br>3. Obernahme von anderen 4. Bewußtes Erlernen/Oben |
| Verhaltensweisen, die auf unterschiedliche Einflüsse zurückzuführen sind, nennen wir gemischte Handlungen. | 29. TD: Gemischte Handlungen sind Verhaltensweisen, die wir gleichzeitig auf verschiedenen Wegen erwerben |
| | 30. TD: Besonders wirksam zum Erwerb dieser gemischten Handlungsweisen sind die in einer Gesellschaft üblichen Normen (Beispiel: Ein Junge weint nicht) |
| Das Lachen dieser beiden Frauen ist solch eine gemischte Handlung. Im Gegensatz zu der aufgeputzten älteren Dame, die ungeniert lautes Gelächter anzeigt, wirkt das Lachen der jüngeren Frau gedämpft, mehr glucksend. Der Einfluß von Erziehung, Elternhaus, Schule, Gesellschaft spielt hier eine große Rolle. | 31. D: Lachende Frau, herausfordernd |
| | 32. D: Lachende Frau, zurückhaltend |

Tonbandkommentar/Musik

Gesten gehören zu den weiteren wichtigen Handlungsweisen des Menschen, mit denen er innerhalb seiner sozialen Umwelt Kontakt aufnimmt oder hält, Signale austauscht. Gesten gehören, strenggenommen, nicht zur Körpersprache.
Gesten werden täglich von uns allen in vielen Situationen verwandt. Am deutlichsten erkennt man die Ausdrucksgesten des Gesichts, die weltweit anzutreffen sind.

Die Gesichtsgesten haben entscheidende Bedeutung innerhalb der menschlichen Beziehungen untereinander. Der größte Anteil aller von Menschen ausgesandten nichtsprachlichen Signale wird durch Gesichtsgesten ausgeführt. Die beiden Fotos von der Kirmes und dem jungen Liebespaar beweisen das ganz deutlich.

Innerhalb des gestischen Ausdrucksverhaltens werden insbesondere mimische Gesten häufig von Kindern benutzt, um Personen oder Dinge nachzuahmen. Das Kind 'tut' gewissermaßen so, als ob. Auch diese Gesten sind international verständlich.

Spezialisten benutzen ebenfalls Gesten zur Verständigung, ja, sie kommen ohne diese Gesten manchmal gar nicht aus. Gemeint sind hier die sogenannten technischen Gesten, die von Feuerwehrleuten, Seefahrern und vielen anderen benutzt werden.

Auch taubstumme Menschen müssen sich zu ihrer Verständigung einer speziellen Gestik bedienen, die hier im rechten Bild zu sehen ist.

Diaserie

33. TD: Ausdrucksgesten, wie die hier im Bild dargestellten lachen Gesichter, werden durch die feine Gesichtsmuskulatur ermöglicht.

34. D: Lachende Gesichter eines schwarzen Mannes und einer blonden Frau.

35. D: Mädchengesichter (kreischend) auf einem Karussel

36. D: Junges Liebespaar/Gesichtsaufnahme

37. TD: Mimische Gesten werden von Menschen benutzt, um Personen oder Handlungen genau nachzuahmen.

38. D: Junge imitiert ein Flugzeug.

39. TD: Technische Gesten werden von Feuerwehrleuten, Seefahrern und anderen Spezialisten benutzt.

40. D: Feuerwehrgesten
41. D: Seefahrergesten

42. D: Taubstummensprache

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Fassen wir an dieser Stelle zunächst einmal wieder zusammen und betrachten hierbei verstärkt die Körpersprache des Menschen und sein soziales Verhalten. | |
| Alles, was wir mit unserem Körper tun, sei es durch Winken, Heben des Armes, Verziehen des Gesichtes usw. ist ein Verhalten, das wir mit dem Begriff 'soziales Verhalten' umschreiben. Soziales Verhalten dient dem Kontakt der Menschen untereinander, hilft mit, Botschaften von Mensch zu Mensch in Form von Signalen zu übermitteln und zu empfangen. Wir bedienen uns dabei neben unserer Stimme vor allen Dingen unseres Gesichts und Körpers. Auch die Kleidung zählt dazu. | 43. TD: Zusammenfassung: Körpersprache übermittelt Botschaften von Mensch zu Mensch.<br>44. TD: Alles, was wir in diesem Sinne mit unserem Körper tun, ist ein Verhalten, das man soziales Verhalten nennt. |
| Die Beachtung der ungeschriebenen 'Regeln' der Körpersprache ist für jeden Menschen sehr wichtig. Menschen, die Körpersprache und soziales Verhalten falsch einsetzen, berauben sich unzähliger Möglichkeiten, ein sinnerfülltes Leben zu führen. | 45. TD: Soziales Verhalten, richtig durchgeführt und gelegt, führt zu einem sinnerfüllten und glücklichen Leben. |
| Ältere Menschen, besonders Frauen, zeigen häufig viele Ausdrucksformen des Sozialverhalten, wie wir in diesen Bildern hier sehen. | 46. TD: Verstöße gegen die 'Regeln' des sozialen Verhaltens führen häufig zu einem isolierten und eingeschränkten Leben. |
| Das gleiche läßt sich auch bei der offensichtlich angeheiterten blonden Frau mit dem Polizisten beobachten, wie auch in den Gesichtern der zahlreichen Fußballfans. | 47. D: Frauengruppe vor einem Geschäft in lebhafter Diskussion<br>48. D: Frauengruppe vor einem Geschäft in lebhafter Diskussion<br>49. D: Frau umarmt einen Londoner Polizisten<br>50. D: Enttäuschte Gesichter von Fußballanhängern. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie | |
|---|---|---|
| In diesem Bild wird die Signalgebung durch die Körperhaltung besonders deutlich. Die Männer räkeln sich herausfordernd gegenüber der sich mit dem Körper abdrehenden Frau. | 51. | D: Frau geht mit sichtbarem körperlichen Unbehagen an einer Männergruppe vorbei. |
| Die Signalfunktion der Kleidung kennt jeder Schüler, wenn ihm die Mutter zu Weihnachten einen 'ordentlichen' Mantel statt eines oliv-grünen Parkas kaufen will. Dieses Bild zeigt, daß auch Erwachsene, hier englische Börsenmakler, ihre Uniform haben. Im Vergleich dazu ein afrikanischer Stamm. | 52. | BILDMASKE |
| | 53. | D: Börsenmakler im Gespräch |
| | 54. | BILDMASKE |
| In dem links gezeigten Bild gehen Zeichen- und Körpersprache ineinander über. Die Signale der leichtbekleideten Dame gehen nicht von ihrem Körper aus, sondern von dem Schild in ihren Händen. Bei den beiden Jungen wirken Signale, Gesten direkt in die Körpersprache, in das Spielverhalten hinein. Jeder Betrachter sieht, was gemeint ist. | 55. | D: Anhalterin, leicht bekleidet, mit Richtungsschild in der Hand. |
| | 56. | D: Ein großer Junge zeigt einem kleinen Jungen, wie man mit Pfeil und Bogen umgeht. |
| Das äußere Verhalten von Menschen läßt manchmal Aussagen über ihre Stimmungen zu. Im rechten Bild sieht man eindrucksvoll, daß hier keine Freude vorherrscht. Es kann Trauer, Erschöpfung, vielleicht auch Erholung bedeuten. Das linke Bild hingegen läßt unschwer erkennen, worum es hier geht. | 57. | D: Schwarzer Junge hält den Kopf mit beiden Händen. |
| | 58. | D: Gruppe Jugendlicher während einer fröhlichen Baderunde. |
| Auch diesen beiden Bildern können wir nicht so ohne weiteres entnehmen, ob es sich um eine nette Zusammenkunft Gleichgesinnter handelt, oder ob hier vielleicht ein nicht legales Vorgehen geplant werden soll. | 59. | D: Junge Erwachsene in Freizeitkleidung. |
| | 60. | D: Junge Erwachsene auf einer Wiese. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Insgesamt sehen wir, daß wir mit zu schnellen Vorurteilen sehr vorsichtig sein müssen. Daß die Meinung, die wir uns gebildet haben, eventuell auf Vorurteilen beruht, die sich bei näherer Betrachtung als falsch erweisen.<br>Daß somit das 'innere Programm', das durch Erziehung, Weltanschauung, viele äußere Einflüsse sich in uns gebildet hat, vielleicht einer Veränderung bedarf. Wir sind nicht allein auf der Welt und unsere Meinung ist allein sicher nicht immer und unter allen Umständen richtig. | 61. TD: Das Urteil über andere Menschen kann vorschnell und falsch sein.<br><br>62. TD: Körperbau, Größe, Kleidung, Hautfarbe, Gesichtsform gehören zu den Merkmalen, die wir unbewußt bei anderen wahrnehmen und mit einem in uns durch Erziehung/ Umwelteinflüsse angelegten Programm vergleichen.<br>Danach entscheiden wir dann, ob wir das Gesehene/Gehörte sympathisch oder unsympathisch finden.<br><br>63. TD: Fehlurteile entstehen durch falsche Einschätzung von Personen oder Situationen:<br><br>64. TD: So hat ein Klassenkamerad keine schlechte Laune, weil man ihm kein Geld geliehen hat, sondern weil er vielleicht immer mies und schlecht gelaunt herumläuft. |
| Die herausfordernde Haltung der Frau im nebenstehenden Bild beruht auf einer Fehleinschätzung ihrer Person. Die Männer wehren sie ab, sie wollen nichts mit ihr zu tun haben, die Frau ist ihnen zu aufdringlich. | 65. D: Herausfordernde Frau, die von Männern deutlich sichtbar abgewiesen wird.<br><br>66. D: siehe Bild 65. |
| Bereits in der Kindheit festigen sich solche Fehlhaltungen, die oftmals von Eltern mit einfach dahingesagten Bemerkungen verursacht werden. Die heutige unbegründete Ausländerfeindlichkeit vieler unkritischer Jugendlicher ist darauf zurückzuführen. | 67. TD: Kinder, denen innerhalb ihrer Erziehung eine Reihe von Vorurteilen anerzogen wurden (Ausländerhaß), bleiben dann auch in vielen Spielsituationen unter sich.<br><br>68. D: Schwarze und weiße Kinder spielen unter sich. |

| Tonbandkommentar/Musik | | Diaserie |
|---|---|---|
| Menschliches Verhalten als Form des Sozialverhaltens unterliegt gewissen Regeln. Sie zu beachten, gehört eigentlich zum normalen Alltag der Menschen. Regelverstöße hingegen werden bei Kindern akzeptiert, bei Erwachsenen nicht, wie die beiden Bilder beweisen. | 69. | D: Kleiner, unbekleideter Junge auf einem Bahnsteig, nach Auskunft fragen. |
| | 70. | D: Eine junge Frau im Bikini auf einer belebten Straße. |
| Die Zurschaustellung des Körpers gehört ebenfalls zu einem Sozialverhalten, an das wir uns gewöhnt haben. Die Zurschaustellung der Körper hier im Bild läßt unschwer erkennen, daß sich die hier abgebildeten Personen für die Schönsten überhaupt halten. | 71. | D: Doppelbild: Männer und Frau in einer herausfordernden Körperhaltung. |
| Der Blick in den Spiegel soll das Selbstbild festigen und bestätigen. Viele merken nicht, daß es ein Zerrbild ist. | 72. | D: Frau vor einem Zerrspiegel. |
| In der frühen Kindheit und der Folgezeit wird das Selbstbild vorwiegend durch die Mutter geprägt. Der Zeigefinger der Mutter im Bild bedeutet für die Kinder, daß hier eine wichtige Situation vorliegt. | 73. | D: Kinder mit ihrer Mutter, die auf einen Vorgang belehrend hinweist. |
| Fehlen die Hinweise zur Entwicklung des Selbstbildes, kann es auf der immer erfolgenden Suche danach zu den hier zu sehenden 'farbigen' Formen kommen. Zwei Jugendliche als Punker. Sie versuchen herauszufinden, wer sie sind. Es ist zweifelhaft, ob ihnen das auf diesem Wege gelingt, weil sie nur das tun, was andere ihnen vormachen. | 74. | D: Zwei Jugendliche in Punkeraufmachung. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Ist das Selbstbild während der Kindheit und in der Jugend nicht genügend gefestigt worden, führt das häufig zu starker Selbstdarstellung, die bei den unterschiedlichsten Anlässen zu beobachten ist, wie in den nebenstehenden Partybildern zu sehen. Die Selbstdarstellung, wie sie hier gezeigt wird, hat den Zweck, möglichst positive Bestätigung von anderen zu erhalten, um sein Selbstbild aufrechtzuerhalten. Somit sind viele Menschen immer von der Beurteilung anderer abhängig und unglücklich, wenn diese das Spiel nicht mitmachen. | 75. D: Partybild mit deutlicher Selbstdarstellungstendenz<br>76. D: wie Bild 75. |
| In Freundschaft und Liebe kommt der Selbstdarstellung große Bedeutung zu. Körperliche Vorzüge spielen bei der Wahl des Liebespartners häufig eine große Rolle. | 77. D: Romantische Fotografie eines jungen Paares<br>78. BILDMASKE |
| Um Freundschaft und Liebe zu finden oder zu vertiefen, nehmen Menschen auf der ganzen Welt große Strapazen zur Verschönerung in Kauf. | 79. D: Blutige Gesichtsverzierung einer Afrikanerin<br>Dauerwellen in der westlichen Welt.<br>80. BILDMASKE |
| Kommt es dann infolge Übersteigerung der Selbstdarstellung zur Isolation, ist das soziale Versagen, Trauer um sich SELBST, das vorherrschende Gefühl. | 81. TD: Soziales Versagen:<br>Trauer und Verzweiflung durch Ausgeschlossensein.<br>82. D: Ein Mann mit einer verzweifelten Gebärde.<br>83. TD: Flucht in Oberspannungen und Extreme sind häufig die Folgen. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie | |
|---|---|---|
| | 84. | D: Ein Mann in skurriler Körperhaltung mit einem Ball. |
| | 85. | TD: Aggressivität gegen Personen und Sachen ist der nächste Schritt |
| | 86. | D: Personengruppe mit Drohgebärden |
| | 87. | D: Fotos verschiedener Handgesten |
| Durch Training sozialer Fertigkeiten im Psychologieunterricht, mit Einbeziehung unterschiedlichster Fertigkeiten (Mimik, Gestik, Sprache, Körperausdruck) lassen sich die hier gezeigten Erkenntnisse weiter vertiefen. Unsicherheiten und Hemmungen können wirksam abgebaut werden. | 88. | D: Zart wirkende Berührung eines Babyfußes durch die Hand der Mutter. |

## 2.2.15 15. Unterrichtsstunde:

### Reflexion und Vertiefung: 'Bedeutung der Körpersprache' - Ihre Anwendung im Alltag

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br><br>L. gibt Information zur nachfolgenden Unterrichtsstunde | | |
| Erarbeitung I<br><br>L. fordert die S. auf, der Reihe nach sich die ausgegebenen Arbeitsblätter durchzulesen, sich an die Aussagen der zuletzt gesehenen Tonbildschau zu erinnern und gemeinsam in fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch zu vertiefen. | S. arbeiten mittels AT und AP in fragend-entwickelnder Form und Gruppendiskussionen die zentralen Aspekte der gezeigten Tonbildschau auf.<br><br>S. versuchen hierbei insbesondere, die praktische Bedeutung des unterrichtlichen Themas herauszuarbeiten. | Innerhalb ihrer didaktisch-methodischen Zielsetzung entspricht die vorliegende Unterrichtsstunde wiederum dem übergeordneten Ziel der Unterrichtseinheit, psychologische Intentionen praktisch zu realisieren.<br><br>Die Auswertung der gezeigten audio-visuellen Einführung in die Körpersprache steht, aus der Sicht einer notwendigen Vertiefung, hierbei im Vordergrund.<br><br>Zunächst werden mit Tageslichtschreibern die Schülerantworten zu dem betreffenden Sachaspekt gesammelt und dann die Materialsammlung so strukturiert, daß für die S. verwertbare, d.h. tatsächlich nachvollziehbare Ergebnisse der wichtigen nonverbalen Ebene merksatzartig schriftlich fixiert und auf das Schülerarbeitsblatt übertragen werden können.<br><br>Die angeführte Merksatzebene der Arbeitspapiere ist gleichzeitig Grundlage für den nächsten Unterrichtsschritt der nachfolgenden Stunde, das bisher angebotene Wissen auch affektiv nachzuvollziehen. |
| Zusammenfassung:<br><br>L. gibt im gebundenen Unterrichtsgespräch abschließende Hinweise zur Bedeutung des Themas für die Lebensentwicklung eines Menschen. | | |

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:
Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:
Die Sprache des Körpers - Der Schlüssel zum erfolgreichen Leben

---

FRAGE:
Wie verstehst du diese Aussage?
Was ist wohl damit gemeint?

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:
Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:

Nachgeahmte Handlungen: Verhaltensweisen, die wir in unserer Umwelt beobachten und häufig übernehmen.

---

FRAGE:

Warum versuchen gerade viele Schüler und Jugendliche verschiedene Handlungen aus der beobachteten Umwelt zu übernehmen?

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:
Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:
Sinnerfülltes Leben durch richtiges soziales Verhalten

---

FRAGE:
Sinnerfülltes Leben/richtiges soziales
Verhalten - Was versteht man darunter?

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:
Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:

Verstöße gegen die Regeln des sozialen Verhaltens führen zu einem Leben voller Probleme

---

FRAGE:

Gibt es diese Regeln wirklich?

Welche Probleme können gemeint sein?

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:
Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:

Vorurteile wie Ausländerhaß sind häufig bei Jugendlichen anzutreffen.

---

FRAGE:

Wie kommen Vorurteile zustande?

ARBEITSPAPIER/ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Einführung in die Körpersprache

---

AUSSAGE:

Trauer, Verzweiflung und Flucht in Drogen sind häufige Merkmale sozialen Verhaltens

---

FRAGE:

WANN versagt man eigentlich 'sozial'?

Welche Möglichkeiten der Hilfe gibt es?

2.2.16 - 2.2.21

16. - 21. Unterrichtsstunde:

Projektorientierter Kurs: 'Training sozialen Verhaltens' - Rollenspiel-Übungen zur Selbstwahrnehmung und Ausarbeitung moralischer Wertvorstellungen - Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle durch Video-Training

Projektorientierter Kurs:

Training 'soziales Verhalten' - Werterfahrung durch psychologisch orientiertes Rollenspiel: Selbstsicherheitstraining - Körpersprache[1,2]

Unterrichtsdauer: 12 Unterrichtsstunden

Organisationsform:

Im Rahmen der Unterrichtseinheit Psychologieunterricht als projektorientierter Kurs an zwei regulären Unterrichtstagen. In themenbezogene Abschnitte gegliedert.

Didaktisch-methodische Vorbemerkungen:

Schulisches Lernen ist in der Regel gekennzeichnet durch Stoffaustausch auf der Richtungsebene Lehrer/Schüler. Psychologieunterricht, der an den Unterrichtenden mehr Anforderungen bezüglich des personalen Bezugs zum Schüler stellt, muß darüber hinaus deutlich machen, daß trotz der starren Organisationsstruktur der Schule projektorientierte Lernprozesse,wie das Lernen über Interaktionen innerhalb von Gruppen, also soziales Lernen, möglich ist. Das einseitige Beharrungsvermögen des traditionellen Unterrichts hinsichtlich der Dominanz kognitiver Prozesse macht es dabei unmöglich, ein tatsächlich effektives projektorientiertes Lernen in den traditionellen Unterricht mit aufzunehmen.
Die Organisationsform des Kurses hingegen bietet diese Möglichkeit partiell und unterstreicht damit den Echtheitsanspruch des Psychologieunterrichts gemäß seiner Forderung nach 'Bedürfnis und Adressatenorientierung' Frontalunterricht und Gruppenunterricht werden zugunsten offener Projektarbeit ersetzt, wobei dem psychologisch intendierten Rollenspiel größte Bedeutung zukommt. Es vermag menschliche Interaktionen blitzlichtartig zu

1 Vgl. Hawley, R.C.: Werte spiele eine Rolle. Werterfahrungen durch Rollenspiel für Unterricht und Gruppe, München 1979

2 Vgl. Booraem, C., Flowers, J., Schwartz, B.: Mein Kind weiß sich zu helfen. Selbstsicherheitstraining für Kinder, München 1979.
Die angegebene Literatur wird bei den Rollenspielübungen des Videofilms herangezogen. Die verwendete Begriffskartei hierzu ist bei Ruddies, C.H., a.a.O., S. 70 f., 82 f., 102 entnommen.

erhellen und Schülern Werte nahezubringen, die dem menschlichen Verhalten zugrundeliegen.
Wertsysteme und Verhaltensmuster der Schüler können mit Hilfe des Rollenspiels und unter Zuhilfenahme von Videoaufzeichnungen dargestellt, beobachtet und ausgewertet werden.
Die Schüler werden durch dieses Vorgehen indirekt aufgefordert, Emotionen zu zeigen und sie gemeinsam in der Schülergruppe zu bewältigen. Problemlösungsverhalten und individuelle Bedürfnisse werden hierbei gleichermaßen berücksichtigt. Das hierbei schrittweise aufgebaute Selbstvertrauen wird die Schüler befähigen, insgesamt positiver an die normale tägliche Unterrichtsarbeit heranzugehen.
Zentrales Medium des vorliegenden Kurses ist ein Video-Demonstrationsfilm, der in einzelne Arbeitsfilmschritte gegliedert ist. Zu diesen einzelnen Abschnitten gehören direkt auf das Arbeitsfilmthema abgestimmte Arbeitspapiere, die neben einer vertiefenden Sachinformation Handlungsanweisungen für die praktische Realisation des ganzen Vorhabens geben.
Die Zeitdauer des Unterrichts ist so bemessen, daß Pausen individuell - je nach den Erfordernissen der Gruppe - eigenverantwortlich durchgeführt werden können. Übliche Ordnungsmaßnahmen sollten sich auf ein Minimum beschränken.
Aus formalen Überlegungen wurde die nachfolgende Unterrichtsdurchführung schematisch strukturiert.

VIDEO-DEMONSTRATIONSFILM

Psychologische Prävention im
Psychologieunterricht Sek. I

Zeitdauer ca. 32 Min., System VHS

| VIDEO-ZÄHLWERK-NR: | ZEITDAUER (Min.) | KURZE INHALTSANGABE |
|---|---|---|
| 000 - 020<br><br>Einführender Kommentar | 2 | Einführender Kommentar vor dem Hintergrund des bereits im Unterricht erarbeiteten Wissens. Die besondere Bedeutung des Psychologieunterrichts für die Zukunft der Schüler, Lebensziele und Gefühlswelt werden angesprochen. |
| 020 -<br><br>Traumwelt von Schülerinnen als hinführende Motivation zur nachfolgenden Selbsterarbeitung | 2 | Einführung in die Rollenspielarbeit für Mädchen anhand einer Traumszene durch 2 Schülerinnen, die in ihrer Wunschwelt wie die gefeierten Stars einer Jugendzeitschrift sein wollen. Mittels elektronischer Manipulation durch Mischpult und Studiokameras wird der Traum der beiden Schülerinnen dramaturgisch einprägsam gelöst.<br>Der Betrachter sieht die beiden Schülerinnen als gefeierte Tänzerinnen auf der Bühne, gemeinsam mit einer Band. |
| 045 - 054<br><br>Traumwelt eines männlichen Schülers als hinführende Motivation zur nachfolgenden Selbsterarbeitung | 2 | Einführung in die Rollenspielarbeit für Jungen anhand einer Traumszene. Olaf, Schüler der 10. Klasse, sitzt nachdenklich auf seinem Motorrad und träumt davon, ein starker Mann zu sein, Boxidol der Massenmedien, von allen geliebt und gefeiert.<br>Olafs Traum wird, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, mittels technischer Maßnahmen realistisch in Szene gesetzt. |
| 054 - 064 | 1 | Hinführender Kommentar zur Steigerung des Selbstwertgefühls von Schülern durch Rollenspielübungen und gezielten Einsatz der Körpersprache. |
| 064 - 090<br><br>Einführung in das Rollenspiel | 4 | Einführung in das Rollenspiel: Zwei Schülerinnen zeigen mittels einführender Rollenspielübungen, wie man sich verhält, wenn man in der Schule etwas nicht verstanden hat und sich nicht traut, den Lehrer um Hilfe zu bitten.<br>Im wechselseitigen Frage- und Antwortspiel wird das erwünschte Verhalten so lange geübt, bis es sitzt und beide Schüler ein gutes Gefühl dabei haben. |

| VIDEO-ZÄHLWERK-NR: | ZEITDAUER (Min.) | KURZE INHALTSANGABE |
|---|---|---|
| 090 - 100<br><br>Rollenspiel: Aggressives Verhalten | 2 | Darstellung aggressiven Verhaltens unter Berücksichtigung der Körpersprache/des Ausdrucksverhaltens.<br>Carsten leiht sich das Motorrad seiner älteren Schwester Rosi aus, ohne diese vorher um Erlaubnis zu fragen. Da die Schwester selber ihr Mofa benötigt, gibt es einen heftigen Streit zwischen den beiden Geschwistern (Teil 1). |
| 100 - 127<br><br>Erstellen eines Verhaltenskatalogs | 5 | In einer im Film gezeigten nachfolgenden Beurteilung versuchen drei Schülerinnen die gezeigte Handlung zu kommentieren und zu bewerten. Ihre Überlegungen führen zur Erstellung eines Verhaltenskatalogs (5-Punkte-Plan), der Lösungsmöglichkeiten aus der vorgegebenen Situation aufzeigt (Teil 2). |
| 127 - 136<br><br>Verändertes Verhalten unter Berücksichtigung eines 5-Punkte-Plans | 2 | Carsten und Rosi spielen die Szene erneut und berücksichtigen hierbei insbesondere die von der gezeigten Schülergruppe erarbeiteten Kriterien (5-Punkte-Plan):<br>'Besser zuhören - nicht gleich aggressiv reagieren - sachlich argumentieren - nicht nur den eigenen Standpunkt sehen - einen vernünftigen Kompromiß schließen (Teil 3). |
| 137 - 143 | 2 | Hinweisender Kommentar zur vertiefenden Erarbeitung der Körpersprache unter besonderer Berücksichtigung des Gesichtsausdrucks, dargestellt von einer Schülerin. |
| 143 - 161<br><br>Vertiefung und Systematisierung der Körpersprache | 4 | Daran anschließend zeigen 2 Mädchen die Bedeutung des Körperabstandes für Menschen auf, die sich in einer mitteilenden Gesprächssituation befinden.<br>Am Beispiel falsch/richtig werden die jeweiligen Kriterien veranschaulicht. |

| VIDEO-ZÄHLWERK-NR: | ZEITDAUER (Min.) | KURZE INHALTSANGABE |
|---|---|---|
| Vertiefung und Systematisierung der Körpersprache durch besondere Kameraführung | | Die Schülerinnen Renate und Monika stellen in zum Teil isolierter Großaufnahme Bewegungsabläufe innerhalb eines Gesprächs dar, die zu den sogenannten 'nervösen' und 'fahrigen' Bewegungen zählen.<br><br>Zusammenfassend wird dann abschließend eine Szene gezeigt, die alle bisher einzeln behandelten Elemente des Körperausdrucks einer Gesamtsituation wiederspiegelt.<br><br>Der gesamte Filmabschnitt ist so strukturiert, daß insbesondere durch die Bildsprache innerhalb der Szenenfolge die Bedeutung der Körpersprache zum Ausdruck kommt. |
| 161 - 196<br><br>Einführung: Mentales Training | 5 | Entspannungstraining mit Einführung in das mentale Training:<br>Hinweisender Kommentar zur Notwendigkeit der Entwicklung der Persönlichkeit unter Einbeziehung des mentalen Trainings.<br>Neben der verbalen Ebene werden innerhalb der Einführung durch Einblendung verschiedener Bildmaterialien Informationen gegeben, die die Arbeitsweise des menschlichen Unterbewußtseins verdeutlichen.<br>Die Bedeutung des mentalen Trainings im Sinne eines 'Batterieaufladens' zwecks besseren Wohlbefindens in psychischer wie in physischer Sicht wird besprochen und bildhaft umgesetzt (hierbei Musik zur Abschwächung asynchroner Gehirnströme). |
| 196 - 220<br><br>Übungen: Mentales Training | 5 | Trainingsablauf im mentalen Training:<br>Eine Schülerin (Christiane) zeigt die praktische Durchführung der im vorangestellten Kommentar erwähnten Kriterien zur Realisation des mentalen Trainings.<br>Durch technische Manipulationen und Bildfolgen wird hier besonders eindringlich die Arbeit des Unterbewußtseins aufgezeigt und in Bildern jeder einzelne Übungsschritt ausreichend visualisiert.<br>Durch die unterlegte Meditationsmusik ist ein 'stimmiger' Abschluß gewährleistet. |

| VIDEO-ZÄHLWERK-NR: | ZEITDAUER (Min.) | KURZE INHALTSANGABE |
|---|---|---|
| 220 - 224<br><br>Zusammenfassung mit appellativem Charakter und Sportnachweis für die Wirksamkeit psychologischer Trainingsverfahren | 2 | Zusammenfassung der Videofilmaussagen durch abschließenden Kommentar: Durch den appellativen Charakter der Kommentaraussage sollen die Schüler nochmals aufgefordert werden, die gezeigten Übungen und Trainingsverfahren nicht nur im Unterricht, sondern auch in ihrem außerschulischen Raum zu benutzen.<br>Die Einblendung von Zeitungsartikeln aus der Sportberichterstattung, die den Einsatz von psychologischen Trainingsverfahren belegen, soll nochmals und abschließend die Normalsituation solcher Trainingsverfahren verdeutlichen. |

| Abschnitt A | Schematischer Unterrichtsablauf | Zeitdauer: 4 Unterrichtsstunden |
|---|---|---|
| Einführung<br><br>000 - 054 | L. zeigt Videodemonstrationsfilm zur psychohygienischen Stabilisierung von Schülern anhand von psychologisch orientiertem Rollenspiel/Selbstsicherheitstraining.<br>(Dieser Einführungsteil ist durch seinen besonderen szenischen Aufbau sehr gut geeignet, die nachfolgenden Erarbeitungsschritte motivierend zu begleiten. Die zu Beginn gezeigten Traumszenen lassen unbewußt erkennen, daß durch die Arbeit an der Sache der Traum zur Realität werden kann.) | |
| Erarbeitung I<br><br>054 - 090 | Lehrer zeigt Video-Arbeitsstreifen: Einführung in das Rollenspiel.<br>Schüler kommentieren die gezeigten Szenen und sehen sich den Film ein zweites Mal an. | |
| Erarbeitung II | Lehrer teilt Arbeitspapiere 'EINFOHRUNG IN DAS ROLLENSPIEL' aus.<br>Schüler arbeiten zunächst lesend/schreibend die Arbeitspapiere durch.<br>Schüler trainieren die angegebenen Situationsbilder in Partnerarbeit.<br>Schüler zeichnen ihre Darstellung mit der Fernsehkamera auf Video auf. | |
| Erarbeitung III | Schüler vergleichen die Eigenaufnahmen mit dem Video-Arbeitsstreifen und suchen nach Unterscheidungsmerkmalen. Spielen einzelne Elemente u.U. sofort nach. | |
| Vertiefung/<br>Zusammenfassung | Lehrer teilt an die jeweiligen Arbeitsgruppen eine Begriffskartei aus und läßt gruppenübergreifend von anderen Mitgliedern die Rollenspieldarbietung am Monitor vergleichen und mit der ausgegebenen Begriffskartei bewerten.<br>L. führt mit den Schülern eine abschließende Bewertung durch. | |

# ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT: VERHALTENSTRAINING

Einführung in das Rollenspiel 1

---

Situation:

Dirk hat Angst, sich im Unterricht zu melden, obwohl er den Lehrer häufig nicht versteht. Er denkt, wenn er sich meldet, könnten die anderen Schüler der Klasse ihn für einen Angeber halten.
Außerdem glaubt er, seine Fragen hörten sich so blöd an, daß ihn seine Klassenkameraden für dumm halten könnten.
Er wendet sich an einen Mitschüler, der ihn durch sein selbstsicheres Auftreten beeindruckt.

Rollenspielübung: (Partnerübung mit zwei Schülern

1. Schüler : Was soll ich eigentlich zu einem Lehrer sagen, wenn ich eine Aufgabe, z.B. in Mathematik, nicht verstanden habe?

2. Schüler : Ich würde den Lehrer bitten, mir diese Aufgabe noch einmal zu erklären.

1. Schüler : Welche Worte soll ich denn gebrauchen?

2. Schüler : Also ich würde sagen: Herr Müller, ich habe die letzte Aufgabe nicht verstanden, obwohl ich sehr aufgepaßt habe, als sie an der Tafel vorgerechnet wurde. Würden Sie mir bitte die Aufgabe noch einmal erklären.

---

Die Rollenspielübung wird jetzt mehrere Male mit verschiedenen Partnern durchgespielt. Fächer und Lehrer werden bei Bedarf geändert und der aktuellen Situation angepaßt.
Anschließend die Rollenspielübungen mit Video aufzeichnen.

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT : Einführung in das Rollenspiel

Situation:

Dirk hat in der nächsten Unterrichtsstunde versucht, sich so zu verhalten, wie es abgesprochen und im Rollenspiel geübt worden ist.
Insgesamt fühlte er sich aber noch sehr unsicher, weil er immer noch Angst hat, sich zu melden und dann mit fester Stimme, bestimmt aber nicht frech, sein Problem vorzutragen. Angst vor einigen Lehrern hat er auch immer noch.

Aufgabe I:

Versuche herauszufinden, was wohl deiner Meinung nach die Lehrer sagen könnten, vor denen Dirk immer noch Angst hat.

Aufgabe II:

Was würdest du dem Lehrer sagen, wenn er nicht auf deine Bitten, dir zu helfen, eingeht?
Wie kannst du erreichen, daß dir der Lehrer hilft?

Formuliere hier kurze Antworten zu den Aufgaben: (Verwende evtl. auch die Rückseite)

Antwort A: .....

.....

.....

.....

Antwort B: .....

.....

.....

.....

Aufgabe III:

Übe die Aufgaben I und II und deine Antworten hierzu mit einem Partner im Rollenspiel, bis du sicher bist, daß sie sitzen.
Zeichne Szenen, die dir gut gelingen oder mit denen du besondere Schwierigkeiten hast, mittels Video auf und vergleiche am Monitor mit anderen Gruppen. Kopiere die Mitschüler, die besonders ausdrucksstark ihre Anliegen im Rollenspiel vortragen und kontrolliere deinen Lernfortschritt wiederum mit der Videoanlage. Diskutiere in der Gruppe, was du noch besser machen kannst!

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Begriffskartei zur Ausdrucksbeurteilung

Mimik
herrisch
streng
bestimmt
klar
frei
offen
harmlos
gütig
nichtssagend
ausdruckslos
grimmig
schief
verzerrt
leer
gramvoll
aufgehellt
entspannt
lebendig
verstellt
verlegen
verängstigt
erschreckt

Gestik
auffallend
blasiert
demütig
eitel
erstarrt
entleert
fahrig
feinfühlig
flüssig
gezügelt
gelassen
gezielt
gewandt
zerfahren
karg
lebendig
locker
mechanisch
maskenhaft
plump
schwerfällig
steif
sparsam

Sprechen
scharf
hart
weich
schrill
klangvoll
klagend
süßlich
trocken
wortkarg
ängstlich
zögernd
nachdrücklich
bestimmt
zurückhaltend
flüsternd
rauh
schmeichlerisch
diplomatisch
direkt
grob
warm
drohend

Ga
affektiert
beschwingt
dynamisch
eckig
elastisch
erdgebunden
flüchtig
flott
federnd
gleichmäßig
gehetzt
gespannt
gehemmt
kraftvoll
lebhaft
lahm
leicht
mechanisch
gekünstelt
primitiv
straff
stolpernd
salopp

Orientierung
optimistisch
pessimistisch
skeptisch
realistisch
zukunftsbezogen
weltabgewandt
sozial
ökonomisch
religiös
erzieherisch
modisch
politisch
konservativ
progressiv
pragmatisch
handwerklich
kommerziell
geldorientiert
unsozial
karitativ
rückwärtsgerichtet
freiheitlich
reglementierend

Erkenntnisstreben
wahrheitsliebend
wahrheitssuchend
einsichtig
logisch
abstrakt
reflektierend
begrifflich
urteilbildend
analysierend
forschend
sinnsuchend
kombinierend
scharfsinnig
kritisch
objektivierend
wissenschaftlich
verstehend
problembewußt
vernünftig
utopisch
abgestumpft
gleichgültig

Ehrgeiz
geltungssüchtig
machthungrig
stolz
überheblich
sachehrgeizig
strebsam
erfolgsbetont
erfolgssicher
mutig
fortschrittlich
rücksichtslos
verletzlich
hitzig
reizbar
pflichtbewußt
gewissenhaft
konsequent
hart
zwiespältig
zielbezogen
haltungsbetont
leistungswillig
unverhüllt

Handeln
entschlossen
nachdrücklich
fest
deutlich
wirksam
klar
kräftig
willensbetont
entschieden
zäh
ausdauernd
leidenschaftlich
energisch
tatkräftig
männlich
dünnblütig
rührig
betriebsam
fahrig
schwächlich
erschöpfbar
ungeduldig

Willenskraft
entschlossen
nachdrücklich
schwankend
biegsam
unentschlossen
weich
brutal
aufbrausend
abrupt
beherrscht
unbeherrscht
energisch
ungebrochen
drängend
dumpf
triebhaft
umgeformt
direkt
geradeheraus
getrieben
erobernd
intensiv
schwach

Ausdauer
zäh
beharrlich
nachgiebig
sprunghaft
ablenkbar
aufmerksam
mutlos
ermüdbar
resigniert
starr
pedantisch
schwankend
stetig
ökonomisch
umständlich
verbohrt
stur
zuverlässig
langatmig
konzentriert

Entscheidungsfähigkeit
überlegt
unüberlegt
bewußt
klar
deutlich
selbständig
autoritär
sicher
ausgerichtet
organisiert
planlos
berechnend
bedächtig
beeinflußbar
entschlußlos
eigenwillig
gewissensscharf
großzügig
gehemmt
zögernd
pragmatisch
lebensängstlich
beispielgebend

Festigkeit
nachdrücklich
spröde
hart
stur
steif
rechthaberisch
ruhend
streng
stramm
straff
stabil
sicher
solide
schlaff
trotzig
gegründet
vital
unbeweglich
zupackend
kraftvoll

| Abschnitt B | Schematischer Unterrichtsablauf | Zeitdauer: 4 Unterrichtsstunden |
|---|---|---|
| Einführung<br><br>090 - 100 | Lehrer zeigt Video-Arbeitsstreifen zur Darstellung aggressiven Verhaltens aufgrund falsch vorgetragener Bitten und Forderungen.<br>Schüler kommentieren die gezeigten Szenen und sehen sich den Film ein zweites Mal an. | |
| Erarbeitung I | Lehrer teilt Arbeitspapier BITTEN - FORDERUNGEN - ABLEHNUNG - Abwehren von Äußerungen, wenn man im Unrecht ist, aus.<br>Schüler arbeiten zunächst lesend/schreibend die Arbeitspapiere durch. | |
| Erarbeitung II<br><br>100 - 127 | Lehrer zeigt Video-Arbeitsstreifen Teil 2 der o.a. Thematik: Beurteilung der gezeigten Rollenspielsituation und Erstellen eines 5-Punkte-Planes.<br>Schüler kommentieren und bewerten die gezeigten Szenen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erarbeitung, bezogen auf ihr Arbeitsblatt. | |
| Erarbeitung III<br><br>127 - 136 | Lehrer zeigt Video-Arbeitsstreifen Teil 3 der o.a. Thematik: Verhaltensänderung gemäß der Erarbeitung nach dem 5-Punkte-Plan.<br>Schüler kommentieren und bewerten die gezeigten Szenen und überlegen eventuell Alternativen zum gezeigten 5-Punkte-Plan.<br>Schüler trainieren die angegebenen Situationsbilder anhand eigener Beispiele und zeichnen ihre Gruppen- und Partnerdarstellungen mit der Fernsehkamera auf. | |
| Vertiefung/<br>Zusammenfassung | Lehrer fordert die Schüler auf, wiederum mit der ausgegebenen Begriffskartei innerhalb der Gruppen die jeweiligen Arbeiten zu beurteilen und mittels Monitorbeobachtung mit dem Originalfilm zu vergleichen.<br>L. führt mit den Schülern eine abschließende Bewertung durch. | |

## ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Bitten und Forderungen 1

Situation:

Schüler einer Klasse wurden gefragt, wie sie sich verhalten würden, wenn sie eine Gruppe Jugendlicher beim Fußballspiel (Mädchen: Handballspiel) sähen und sie gerne mitspielen möchten.
Nur drei von über dreißig befragten Schülern antworteten, sie würden die Fußballspieler fragen, ob sie wohl mitspielen könnten.
Folgende Vorschläge wurden gemacht:

Vorschlag A: (passives, abwartendes Verhalten)

- einfach hinsehen und warten
- ein paar Minuten dastehen und warten
- so hinsehen, daß die anderen merken, daß ich mitspielen will
- irgendeine Bemerkung machen wie 'schönes Spiel' oder so

Vorschlag B: (aggressives, forderndes Verhalten)

- laßt mich mal mitspielen
- wenn ich nicht bald mitspielen kann, trete ich den Ball weg
- ich schlag gleich zu, wenn ich hier nicht bald mitspielen kann

Aufgabe:

Lies dir die Situation (Vorschlag A und B) mehrere Male gut durch.
Versuche mit den anderen Schülern Überlegungen anzustellen, wie man reagieren sollte, wenn man in dieser oder einer ähnlichen Situation steht.

Schreibe deine Antworten auf Arbeitsblatt 2

ARBEITSBLATT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Arbeitsblatt zu Bitten und Forderungen

Schildere kurz, wie du dich in der geschilderten Situation verhalten würdest:

1.

2.

3.

## ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Ablehnung 1

Situation:

Als Schüler hat man häufig ein ungutes Gefüh. wenn man in einer Gruppe von Schulkameraden etwas ablehnen soll, was ein anderer haben möchte. Eine Gruppe Jugendlicher wurde gefragt, wie sie reagieren würde, wenn sie ein Schulkamerad in der Pause bittet, sich mal eben kurz das Mofa ausleihen zu dürfen, um die fehlenden Schularbeiten für die nächste Stunde zu holen.

Nur wenige Schüler reagierten hier mit einem angemessenen Verhalten, indem sie ihre Ablehnung sachlich begründeten. Folgende Argumente wurden benutzt:

Argument mit passivem, also abwartendem Verhalten:

- *Ich darf dir meine Mofa nicht leihen, meine Eltern haben es mir verboten*

Argument mit aggressivem, also forderndem Verhalten:

- *Du kannst doch sowieso nicht mit solch einer Maschine umgehen. Die ist doch viel zu kompliziert für dich. Das ist nur was für Experten.*

Argument mit passiv-aggressivem Verhalten:

- *Ich würde dir gern das Mofa leihen. Ich h e aber leider den Schlüssel verlegt.*

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Ablehnung 2

Aufgabe 1:

Versuche herauszufinden, wie du in dieser Situation reagiert hättest.
Denke dir dabei drei besonders harte Antworten aus!

Aufgabe 2:

Versuche weiter, die harten Antworten durch eine etwas mildere Formulierung abzuschwächen.

---

Vergleiche deine Argumente mit den der anderen Schüler in der Gruppe.
Versucht herauszufinden, welche Antwort gut ist und welche nicht so ganz paßt.

# ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / VERHALTENSTRAINING:

## Abwehren von Äußerungen, die uns unangenehm sind

Situation:

Carsten lieh sich das Mofa seiner älteren Schwester, ohne diese um Erlaubnis zu fragen. Die Schwester war darüber sehr verärgert und sagte zu Carsten: "Ich finde es unverschämt von dir, einfach ohne mich zu fragen mein Mofa mitzunehmen. Ich mußte dringend zur Fahrschule und du weißt ganz genau, daß man dort nicht mit dem Bus hinfahren kann."

Aufgabe A: Schreibe stichwortartig auf, wie man sich in dieser Situation verhalten sollte. (Vergleiche und bespreche dein Ergebnis in der Gruppe.)

Aufgabe B: Ergebnis der Gruppenarbeit: Welcher Teil deiner Argumentation gefiel den anderen Gruppenmitgliedern nicht so gut. Was könnte man noch verbessern?

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / VERHALTENSTRAINING:
Eine Person greift uns mit Worten heftig an

---

Situation:

Die ältere Dame in dem kleinen Kaufladen an der Ecke wollte es nicht mehr zulassen, daß in der Pause die Schüler vom Schulhof liefen und in ihren Zeitungen und Regalen herumstöberten.
Christiane, die sich gerade die neue Ausgabe einer Jugendzeitschrift ansah, wurde von ihr angebrüllt: "Ich will es nicht mehr haben, daß ihr hier alles durchseht, ohne ein Heft zu kaufen!"

Aufgabe A: Schreibe stichwortartig auf, wie man sich in dieser Situation verhalten sollte. (Vergleiche und bespreche dein Ergebnis in der Gruppe.)

Aufgabe B: Ergebnis der Gruppenarbeit: Welcher Teil deiner Argumentation gefiel den anderen Gruppenmitgliedern nicht so gut. Was könnte man evtl. noch verbessern?

| Abschnitt C | Schematischer Unterrichtsablauf | Zeitdauer: 4 Unterrichtsstunden |
|---|---|---|
| Einführung<br><br>137 - 161 | Lehrer zeigt Video-Arbeitsstreifen: Einführung in die Körpersprache unter Einbeziehung von Mimik und Gestik bei Schülern.<br>Schüler kommentieren und bewerten die gezeigten Szenen und sehen sich den Film ein zweites Mal an. | |
| Erarbeitung I | Lehrer teilt an die Schüler Arbeitspapier "Merkmale zum selbstsicheren Einsatz der Körpersprache" aus.<br>Schüler arbeiten lesend und in Partner- oder Gruppenarbeit besprechend das Arbeitspapier durch. | |
| Erarbeitung II | Lehrer wiederholt die Vorführung des o.a. Videoarbeitsstreifens. | |
| Erarbeitung III | Schüler trainieren anhand der Videovorlage und der Kriterien in ihrem Arbeitsblatt den richtigen Einsatz der Körpersprache in wechselnder Partnerarbeit.<br>Schüler bringen ihre erarbeiteten Fertigkeiten in das Rollenspiel "Eine Person greift uns mit harten Worten heftig an" ein. | |
| Zusammenfassung/ Vertiefung | Schüler vergleichen mittels Monitorarbeit ihre Darstellungen mit denen des vorangegangenen Video-Arbeitsstreifens.<br>Lehrer führt mit den Schülern eine abschließende Bewertung durch. | |

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Merkmale zum sicheren Einsatz der Körpersprache

Übungsaufgaben

---

A) AUGENKONTAKT

Der Augenkontakt gehört zu den wichtigsten 'Signalangebern' des Menschen. Alles, was man vorträgt, kommt besser an, wenn man seinem Gegenüber beim Sprechen in die Augen blickt. Der andere wird dadurch praktisch ferngelenkt, genau zuzuhören, was vorgetragen wird.

B) ABSTAND

Benutzen wir einen falschen Abstand vor unserem Gesprächsteilnehmer, können wir eine Forderung nicht so durchsetzen, wie es bei der Beachtung des richtigen Gesprächsabstands möglich wäre. 60-120 cm beträgt dieser richtige Abstand, der auf andere Menschen selbstsicher und überzeugend wirkt.

C) KÖRPERHALTUNG

Die Körperhaltung läßt wichtige Rückschlüsse auf die Art unseres Befindens ziehen. Wollen wir jemanden überzeugen, sollten wir mit gezielten Bewegungen der Hände unsere Worte unterstützen. (Jede Politikerrunde im Fernsehen bietet eine Fülle von Anschauungsmaterial!)
Niemals die Hände in die Hosentasche stecken und sich lässig irgendwo anlehnen.

D) BERÜHRUNG

Eine Berührung sollte man immer dann mit einem Gesprächspartner herstellen/austauschen, wenn man ihn von etwas Wichtigem überzeugen will, ihn schon etwas länger kennt und es zur Situation auch paßt.

E) STIMME

Die Stimme sollte wie auch der Augenkontakt bestimmt, aber nicht aufdringlich sein. Die Lautstärke, mit der man ein Gespräch beginnt, sollte unbedingt durchgehalten werden. Durch kurze, kaum merkliche Sprachpausen kann man Aufgeregtheit überspielen und wieder sicherer werden. Hastiges Sprechen, Schreien und Leiern mit der Stimme wirkt sehr unsicher und unangenehm auf einen Gesprächspartner.

A U F G A B E :

1. Übe jedes hier angeführte Merkmal mit den Gruppenteilnehmern innerhalb einer freien Diskussion mehrere Male intensiv durch.
2. Kontrolliere hierbei die Körpersprache mittels Videoaufzeichnung!
3. Laß andere Gruppenmitglieder eine Bewertung mit der Begriffskartei durchführen.
4. Korrigiere deine Fehler durch erneutes Durchspielen und Aufzeichnen.
5. Sei sehr selbstkritisch mit deinem Auftreten.

ARBEITSPAPIER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT / Einsatz der Körpersprache in verschiedenen Rollenspiel-Übungen ohne Einsatz der Stimme

---

Was wird hier dargestellt?

1. Die Klasse bekommt plötzlich Schulfrei.

2. Dein Zahnarzt sagt gerade, daß er sehr tief bohren muß.

3. Du bist mit deinem frischgeputzten Mofa unterwegs, als sich plötzlich ein Wolkenbruch über dich ergießt.

4. Deine Freundin hat dir gerade gesagt, daß sie keine Lust zum Baden hat.

5. Dein Lehrer erklärt dir soeben, daß du einen blauen Brief bekommst.

Die beschriebenen Rollenspielübungen werden von einem Schüler dargestellt, während die anderen Schüler zu erraten versuchen, welche Übung gerade gespielt wird.
Zeichne die einzelnen Übungen mit der Fernsehkamera auf und sprich die unterschiedlichen Darbietungen mit den Darstellern durch.

## 2.2.22 22. Unterrichtsstunde:

### Wahrnehmungsphänomene - Physiologische Grundlagen der Wahrnehmung am Beispiel des visuellen Systems

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br>L. gibt Übersicht zur nachfolgenden Unterrichtsstunde. | | |
| Erarbeitung I<br>L. teilt AP aus: 'Die Verschütteten von Lengede'[1] und fordert die S. zur Mitarbeit auf (fragend-entwickelnd).<br><br>L. entwickelt im gebundenen Unterrichtsgespräch Besonderheiten der Wahrnehmung im Zusammenhang mit der Unmittelbarkeit ihres Auftretens.<br>L. fordert hierbei die S. auf:<br>- kneift euch alle einmal kräftig in den Handrücken,<br>- schnalzt einmal deutlich mit der Zunge<br>(gebundenes Unterrichtsgespräch) | S. erarbeiten sich zunächst lesend das vom L. ausgegebene AP.<br><br>S. nehmen Stellung zu der Textvorlage und diskutieren mit dem L. das beschriebene Ereignis.<br><br>S. führen die vom L. gewünschten Übungen durch und stellen Überlegungen an, wie die auftretenden Reaktionen zustandekommen und vom Körper wahrgenommen werden. | Die vorliegende Unterrichtsstunde führt zurück vom Kurssystem der letzten projektorientierten Erarbeitung in die darbietend-entwickelnde Unterrichtssituation.<br><br>Dabei erfährt thematisch die bislang durchgeführte Betrachtung nach außen gerichteter Dinge eine Veränderung in der Form, daß vermehrt auch physiologische Fakten und mentale Prozesse im Unterricht besprochen werden.<br><br>Die Psychologie der Wahrnehmung mit zunächst neurophysiologischer/physikalischer Zielsetzung erweitert das Bild der Psychologie, das die Schüler bisher gewonnen haben.<br><br>Bei der Planung dieser und auch der weiteren Stunden der Unterrichtseinheit wurde methodisch bewußt berücksichtigt, daß im Sinne einer praxeologisch ausgerichteten Lerntheorie verbal bedeutungshaltiges Material so angeboten wird, daß Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Vergessen stärkere Beachtung erfahren. Dies gilt ganz besonders vor dem Hintergrund der Vermittlung eines komprimierten physiologischen Wissens.<br>[1] verändert nach: Legewie, H., W. Ehlers: Knaurs moderne Psychologie, München/Zürich 1979. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. faßt die Schülerbeiträge zusammen und zeigt mittels AT eine physikalische Deutung der kleinen Schülerübung.<br>AT: Absolute Schwelle der Wahrnehmung.[1]<br>(gebundenes Unterrichtsgespräch). | S. nehmen mit sichtlichem Erstaunen die Tabellenaussage auf.<br><br>S. ergänzen die Tabellenaussage anhand des Lehrervortrags. | Unter physikalischer Deutung wird verstanden, daß es sich bei den in der Tabelle angegebenen Phänomenen um elektromagnetische Wellen handelt, die unter Berücksichtigung der Luftdruckschwankungen und der Beschleunigungsenergie gesehen werden müssen. Dieser Vorgang wird den S. plausibel werden, da Vorwissen aus dem Physikunterricht in der Oberstufe Sek. I vorausgesetzt werden kann. |
| L. fordert die S. auf, einmal zu überlegen, in welcher Fernsehsendung besondere Wahrnehmungsleistungen von den Kandidaten gefordert werden. (fragend-entwickelnd). | S. nennen nach einigen Deutungsversuchen die Fernsehsendung 'Dalli-dalli'. | Die Einbeziehung einer allgemein beliebten Fernsehsendung konkretisiert den notwendigen theoretischen Sachaspekt des vorangegangenen Unterrichtsschritts und bietet auch lerntheoretisch-didaktisch eine wünschenswerte Ergänzung hinsichtlich des affektiven Lernzielbereichs. |
| L. zeigt vorbereitete Diaserie zur Übung der Wahrnehmung in 10 Bildern. Vorab erläutert er an drei besonders gestalteten Dias die üblichen Wahrnehmungskanäle des Menschen:<br>1. Ohrinnenansicht mit Labyrinth.<br>2. Nase in übergroßer Darstellung mit Riechproben.<br>3. Auge in großformatiger Nahaufnahme. | S. erkennen, daß das in der Fernsehsendung durchgeführte Ratespiel 'Dalli-klick' insbesondere die Wahrnehmungsverarbeitung des Menschen beansprucht.<br>S. vertiefen ihre bisherigen Erkenntnisse.<br>S. führen analog zur Fernsehsendung eine Wahrnehmungsübung mit dem vom L. vorgegebenen Bildmaterial durch. | Die vorbereitete Diaserie entspricht im Prinzip dem Fernsehoriginal. Mit speziellen Edelstahleffektmasken wird ein immer gleiches Bildthema wiedergegeben. Bildinhalt ist ein in Fahrt befindliches Rennboot. Das Bildmaterial zu den erwähnten Wahrnehmungsorganen Ohr - Nase - Auge zeichnet sich durch einen gewollten Verfremdungseffekt aus. |

[1] Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 53.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefung | | |
| L. fordert die S. auf, sich einmal zu überlegen, wie der vom Auge wahrgenommene Sinnesreiz vom Organismus weiterverarbeitet wird. | S. versuchen sich an einer Erklärung, die je nach biologischem Vorwissen sehr unterschiedlich ausfällt. | Erkenntnisse der Neurophysiologie des visuellen Systems sind durch zahlreiche Experimente gewonnen worden. Die vom S. zu leistende Erarbeitung ist als vertiefende Arbeit zu betrachten, da Vorwissen aus dem humanbiologischen Anteil der Biologiestunden vorausgesetzt werden kann. |
| L. teils AP aus: Collage Wahrnehmung durch Sehen und bespricht mittels AT in Form des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs das Thema.<br>L. teilt anschließend AP aus: Wie unser Auge funktioniert[1] und bespricht das Thema. | S. erarbeiten sich die Aussagen des AP unter Mithilfe des L. | Didaktisch und lernpsychologisch folgt die hier beschriebene methodische Erarbeitung dem Sinne nach den theoretischen Erkenntnissen zur Wirkung 'aufmerksamkeitserregender Stimuli' im Unterricht (Stimulus-Diskrepanz[2]). Es bedeutet, daß durch die angebotene Stoffdichte ein wünschenswerter Wechsel kognitiv/affektiv erfolgt, wodurch eine bessere Aufmerksamkeitsleistung vom S. erwartet werden kann. |
| Zusammenfassung | | |
| L. macht noch einmal das Anliegen der Unterrichtsstunde an den bisherigen Schülerbeiträgen transparent und klärt noch anstehende Schülerfragen. | S. beteiligen sich aktiv an der Zusammenfassung und klären noch anstehende Sachfragen. | |

[1] Fotos auf der Collage verändert nach: Fotopraxis, Heft 30, o.O., o.J., S. 834 ff.

[2] Vgl. Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S. 133.

## Arbeitspapier / Arbeitstransparent Psychologieunterricht:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung

Arbeitsaufgabe: Arbeite den nachfolgenden Text "Die Verschütteten von Lengede" durch.

---

**Die Verschütteten von Lengede**

Elf Überlebende der Bergwerkskatastrophe (1963) waren 14 Tage lang in 55 Meter Tiefe in einer engen, völlig dunklen Höhle eingeschlossen. Die Psychiater Werner Mende und Andreas Ploeger befragten und untersuchten die elf Geretteten nach der Bergung.

Nicht der Hunger, nicht einmal der drohende Tod, sondern die völlige Finsternis wurde durchweg als 'grausam und furchtbar', als 'das Schlimmste' erlebt. Einer der Bergleute versuchte in den ersten Tagen, seinem Leben ein Ende zu machen, weil er 'die furchtbare Finsternis' nicht länger ertragen konnte. Allen schien die Dunkelheit mit der Zeit heller zu werden.

Bei neun der elf Bergleute kam es zu Trugwahrnehmungen: Lichtkreise, farbige Punkte oder Ringe vor den Augen, oder lebhaftere farbige Sinnestäuschungen. Drei erlebten echte *Halluzinationen*. (Halluzinationen sind Trugwahrnehmungen, die nicht als 'Einbildung' erkannt, sondern als Wirklichkeit erlebt werden.)

Hier der Bericht eines 44jährigen Kumpels, der etwa vom vierten Tage an halluzinierte: "Ich sah einen Obstgarten mit Apfelbäumen, Palmen, grünen Wiesen, weidenden Kühen, fremden Menschen ... Ich glaubte, ich sitze im Garten und spiele Karten ... Manchmal dacht ich: 'Donnerwetter, du liegst ja auf dem harten Gelump, und nebenan ist alles grün, hell und schön. Wenn ich nur dort wäre! Ging ich dann hin, lief ich über andere und rannte mit an dem Gestein den Schädel ein. Dann war man plötzlich wieder wach und dachte: 'Ach, du bist ja doch wieder mitten drin in den Bildern'. - Das Schönste ist, ich weiß alles. Ich habe alles ganz natürlich gesehen, genauso, als ob es wahr wäre. So kann man das in einem normalen Traum gar nicht erleben."

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung

Arbeitsaufgabe: Tabelle zur absoluten Schwelle der Wahrnehmung (mit Lehrerhilfe durcharbeiten).

---

Absolute Schwelle der Wahrnehmung:

| | | |
|---|---|---|
| SEHEN | : | Kerzenlicht in klarer dunkler Nacht aus 4 km Entfernung |
| GESCHMACK | : | 1 Teelöffel Zucker in 10 Liter Wasser |
| HÖREN | : | Ticken einer Armbanduhr aus 6 m Entfernung |
| GERUCH | : | 1 Parfümtropfen in 6-Zimmer-Wohnung verteilt |
| BERÜHRUNG | : | 1 Sandkorn aus 2 cm Höhe auf die Wange fallend |

---

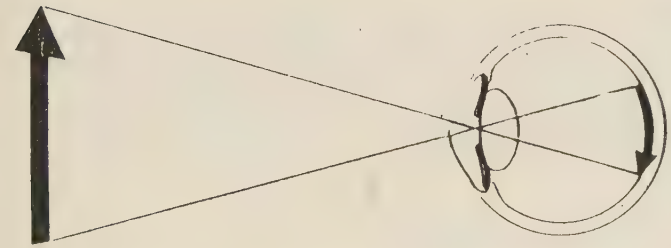
N o t i z e n :

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung - wie unser Auge funktioniert

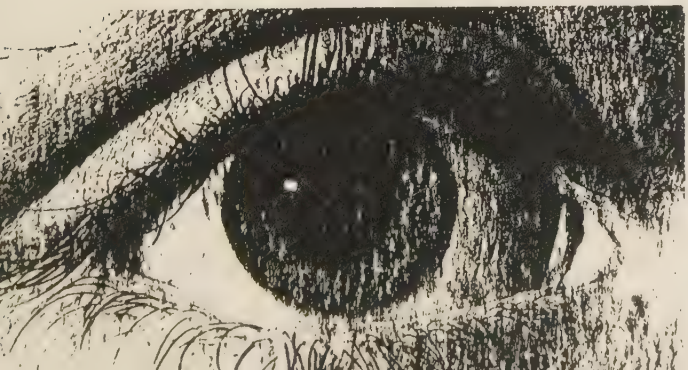
Helles Licht:

Die Pupille zieht sich zusammen, um das in das Auge dringende Licht zu verringern.



Umgekehrtes Bild:

Das optische System des Auges bildet das Objekt kofstehend auf der Retina ab.



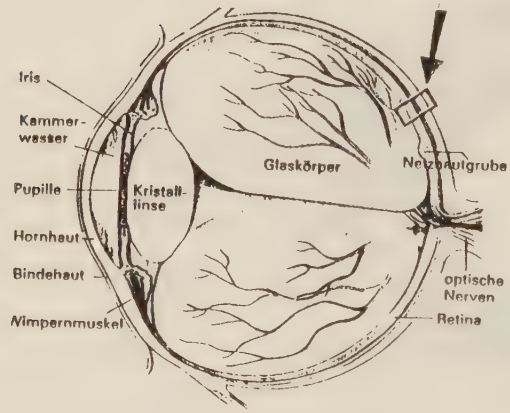
Wenig Licht:

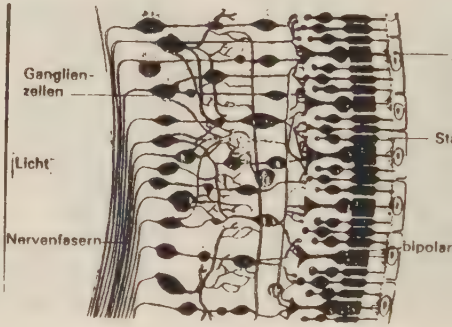
Die Pupille weitet sich und läßt mehr Licht einfallen.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung - wie unser Auge funktioniert 2

---




Das menschliche Auge läßt sich gut mit einem Fotoapparat vergleichen. Dennoch ist mit dieser mechanischen Aussage natürlich nicht die vollkommene Funktion beschrieben. So muß das Licht, das beim Fotoapparat durch die Linse (besser: Objektiv) aufgefangen wird, nur auf den Film im Kameragehäuse treffen. Das Licht hingegen, das durch das Auge aufgefangen wird, muß zunächst durch verschiedene Gewebeschichten und Blutgefäße, bevor es die dahinterliegende Oberfläche erreicht.

---

Notizen zur weiteren Funktionsbeschreibung:

## 2.2.23 23. Unterrichtsstunde:

Merkmale zu Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeits-prozessen - Einige physiologische Grundlagen von Sinnesreizen

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Information/<br>Strukturierung | | |
| L. gibt Informationen zur nachfolgenden Stunde.[1] | S. argumentieren im Sinne der bisherigen Erarbeitung und erklären insbesondere Wahrnehmungsvorgänge des visuellen Systems. | Die Zeitgrenze der Wiederholung sollte der Schwierigkeit des Themas angemessen sein. Grundlegende Fakten werden hierdurch für die anschließende, ineinandergreifende Betrachtung der Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitssteuerung aktiviert. Lernpsychologisch bleibt durch dieses Vorgehen die Lernsequenz der vorangegangenen Unterrichtsstunde erhalten. Dem zeitlichen Verfall, dem das Kurzzeitgedächtnis unterliegt, kann durch Berücksichtigung verschiedener Hinweisreize innerhalb der Wiederholung entgegengewirkt werden. |
| Vertiefende<br>Wiederholung<br>L. wiederholt in fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch wesentliche Aussagen der letzten Unterrichtsstunde. | | |
| Erarbeitung I | | |
| L. zeigt vorbereitete Dias zur Vertiefung wahrnehmungspsychologischer Erkenntnisse und [illegible]leitung zum Begriff 'Aufmerksamkeit'. | S. betrachten und kommentieren die vom L. vorgezeigten Dias. | Das vorgestellte Diamaterial ist so strukturiert, daß der S. damit eine Lernhilfe erfährt. Im Vergleich zum vorwiegend nominalen Stimulus des vorangegangenen Erarbeitungsschrittes wird hier wiederum der affektive Bereich angesprochen, was letztlich zu einer wünschenswerten Vernetzung und besseren Beherrschung des Unterrichtsstoffes beim S. führt (Themen der einzelnen Bilder siehe Anlage). |
| L. gibt den Impuls:<br>Ihr erinnert euch sicher noch an das Sender-Empfänger-Schema. Wenn wir nun die Wahrnehmung mit einer Fernsehsendung vergleichen können, wer sorgt eigentlich dafür, was wir wirklich sehen? | S. stellen Vermutungen aufgrund des vom L. vorgegebenen Impulses an.<br>S. wiederholen ihre Erkenntnisse über das S-E-S. | Die in den Dias angebotenen Gegenstände des Alltags sind durch Verfremdungstechniken verändert worden. Es soll hiermit der Versuch gemacht werden, unterschiedliche Aktivationsgrade des Gesamtthemas so zu visualisieren, daß sie möglichst unterschiedliche Stimmungen bei den S. wachrufen, um zu einer besseren Selbstbeobachtung zu kommen. |
| L. zeigt modifiziertes Sender-Empfänger-Schema. | | |

[1] Ausgegebene AP, verändert nach:
Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 61,88,89.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. gibt in Form des gebundenen Unterrichtsgesprächs die Sachinformation, daß man sich den hier zugrundeliegenden Mechanismus am Beispiel einer beleuchteten Bühne vorstellen muß, auf der die jeweiligen Wahrnehmungen (Sinnesreize) ständig kommen und gehen. Je nach Intensität der 'Bühnenbeleuchtung' oder 'Inneren Gestimmtheit'. | S. verarbeiten die vom L. angebotenen Informationen und stellen Rückfragen. | Wesentliche Aussage dieser Unterrichtsphase ist, Aufmerksamkeitsprozesse als Bühnengeschehen zu betrachten (Bühne als Ort gesehen).<br><br>Die 'Beleuchtung' der Bühne als Bild für den jeweiligen Aktivationsgrad bestimmt, vereinfacht geschildert, die jeweilige Aufmerksamkeitsleistung nach erfolgter Weitermeldung des auftretenden Reizes durch das Retikulärsystem im Stammhirn.<br><br>Bewußte Wahrnehmung setzt ein hohes Aktivationsniveau voraus, bezogen auf die Skala: Erregung/Ruhe/Wachzustand. |
| L. zeigt drei Dias, die das Vorangegange, bezogen auf den jeweiligen Erregungszustand des Menschen, verdeutlichen.<br>Bild 1: Erregungszustand: abspringende Fallschirmspringer<br>Bild 2: Ruhezustand: Seelandschaft im Abendlicht.<br>Bild 3: Wachzustand: Rote Verkehrsampel. | S. verbinden jetzt die Lehrerinformationen im Sinne eines Erkenntnisprozesses mit dem Unterrichtsgegenstand. | Trotz des in Wirklichkeit komplexen Hintergrundes hat das Beispiel der 'Bühnenaussage' Zugang zum S. und ist somit methodisch angemessen. Das Verständnis für die verbal schlecht zu vermittelnde Aussage wird durch die nachfolgende Bildaussage noch vertieft, da hier in Ruhe durch die von den Bildern ausgehenden Stimmungen ein Lerntransfer von den S. geleistet wird.<br><br>Der ausführlichen Behandlung des wahrnehmungspsychologischen Aspektes kommt ohnehin ein hoher Stellenwert zu, da die hier erarbeiteten, auch physiologischen Grundlagen für das Selbstverständnis vieler Schülerverhaltensweisen eine effiziente Erklärung liefern. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. zeigt AT: Aktivität und Wahrnehmung.[1] | | |
| L. führt in Form des gebundenen Unterrichtsgesprächs den S. den Zusammenhang zwischen den gezeigten Bildern 1-3 und dem Schema im AT vor. Aussageschwerpunkt: Bewußte Wahrnehmung und Aufmerksamkeit setzen einen Wachzustand voraus. Zu geringes Wachsein oder zu starke Erregung (Panik) verzerren die Wahrnehmung. | S. folgen dem Lehrervortrag und stellen Rückfragen. | Durch die vertiefende Beschäftigung mit neurophysiologischen Grundlagen erhalten die S. einen besseren Zugang zum Lerngegenstand. Darüber hinaus wird durch dieses Vorgehen erreicht, daß S. zur Selbstbeobachtung angeregt werden mit der Intention, Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsverzerrungen in etwa zu erkennen und im optimalen Fall zu verändern. |
| L. teilt AP mit dem gleichen Thema aus. | S. vertiefen die Schemaaussage anhand des Lehrervortrags mit ihren eigenen Worten. S. stellen evtl. Rückfragen/diskutieren. | Die hier erarbeiteten Grundlagen werden in den nachfolgenden Unterrichtsstunden, die projektorientiert die Erarbeitung von Möglichkeiten der Entspannung liefern, durch praktische Übungen und konkrete Hilfen vertieft. |

[1] Ausgegebene AP verändert nach:
Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 87 ff.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassende Vertiefung | | |
| L. zeigt AT: Wie ein Sinnesreiz verarbeitet wird und erläutert zusammenfassend im gebundenen Unterrichtsgespräch die bisherige Erarbeitung unter Einbeziehung des Nervengeflechtes und die Reaktion des Stammhirns hierbei. | | Das AT:'Wie ein Sinnesreiz verarbeitet wird' geht vom alltäglichen Beispiel eines Händedrucks aus, eine Handlungsweise, die von S. auch affektiv aufgenommen wird, was die nachfolgende Erarbeitung erleichtert. |
| L. fordert die S. auf, sich gegenseitig die Hand zu geben. | S. geben sich sichtlich belustigt gegenseitig die Hand. | |
| L. teilt AP (wie AT) aus.<br>L. gibt abschließende Information zum vorgestellten Modell. | S. arbeiten das AT durch und fertigen eine Schemabeschreibung mit eigenen Worten an.<br>S. stellen Rückfragen | |
| | S. erkennen, daß innerhalb bestimmter Grenzen die Möglichkeit besteht, die innere Erregung (Aktivationsgrad) durch Entspannung zu dämpfen. | |

Bildmaterial (Dia) Erarbeitung I:

| | | |
|---|---|---|
| Dia 1 - 4 | : | Flaschenöffner mit Gesichtsform in unterschiedlicher Verfremdung |
| Dia 5 - 7 | : | Nußknacker, mit unterschiedlicher Beleuchtung und Farben verfremdet |
| Dia 8 - 10 | : | Vereiste Kette, mit Farbeffekten verfremdet |
| Dia 11 - 12 | : | Bonbons, unterschiedlich geordnet |
| Dia 13 - 14 | : | Zwieback (ausdrucksstarker Blickwinkel) |
| Dia 15 - 16 | : | Telefonzelle klar und verschwommen |
| Dia 17 - 19 | : | Streichholzheft, sich in 3 Phasen verändernd (vor Zündung, Zündung, nach Zündung) |
| Dia 20 | : | Banane mit Schmuckteil (Verfremdet angelegte Aufnahme) |
| Dia 21 | : | Strommast |
| Dia 22 | : | Apfel |
| Dia 23 | : | Kerze |
| Dia 24 | : | Büroklammern |

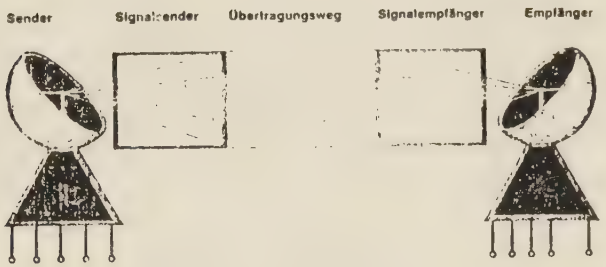
## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung - Unsere Sinne übertragen Informationen

Arbeitsaufgabe: Beschreibe das abgebildete Schema

---

Schema:



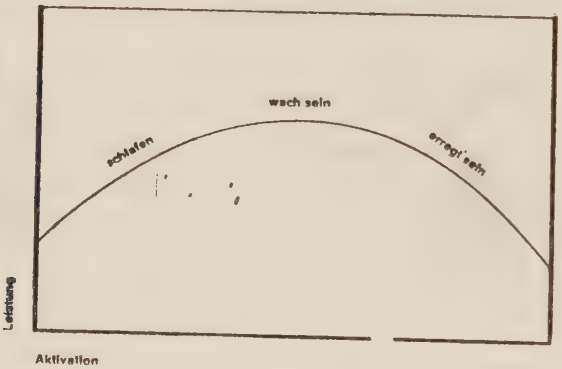

Erarbeitung:

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Wahrnehmung - Aktivität und Wahrnehmung im Schema

Arbeitsaufgabe: Ergänze das Schema mit eigenen Worten. Fasse die wichtigsten Lehreraussagen zusammen

---




Ergänzende Notizen:

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

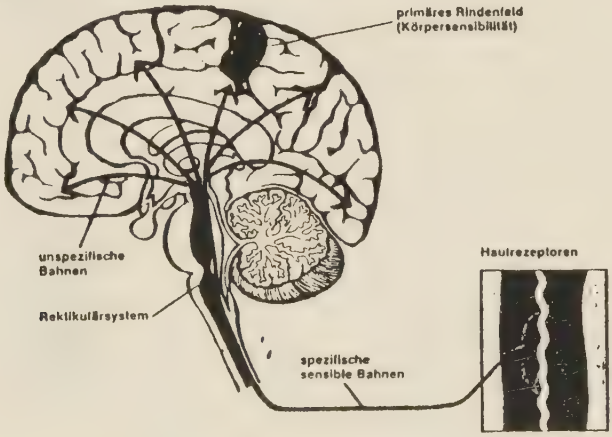
Unterrichtsthema: Wahrnehmung/Aufmerksamkeit
Wie ein Sinnesreiz verarbeitet wird, wenn wir uns die Hand geben

Arbeitsaufgabe: Ergänze mit eigenen Worten die vorgegebene Beschreibung des nachfolgenden Schema.

---

Der Händedruck stellt einen Sinnesreiz dar, der eine zweifache Wirkung hat. Zunächst wird er über die sogenannten 'spezifischen sensiblen Bahnen' in den Teil des Gehirns geleitet, der für die Wahrnehmung von vom Körper ausgehenden Reizen verantwortlich ist. Hier registriert das Gehirn praktisch den Händedruck. Danach wird der Reiz über verschiedene Abzweigungen (Pfeile im Schema) zum Retikulärsystem geleitet, von dem aus sich dann über die rot eingezeichneten Bahnen (unspezifische Bahnen) die Erregung über die gesamte Hirnrinde verteilt.
Je nach Begrüßungspartner erleben wir dieses Gefühl als erregend positiv oder eventuell auch negativ.

Schema:




Ergänzende Notizen:

## 2.2.24 24. Unterrichtsstunde:

Kriterien interpersonaler Wahrnehmung und Anfertigen von Polaritätsprofilen - Praktische Übungen 'Wahrnehmung'

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br>L. gibt Erklärungen zur nachfolgenden Unterrichtsstunde. | | |
| Vertiefende Wiederholung<br>L. fordert die S. auf, eine Wiederholung der vorangegangenen Unterrichtsstunde vorzunehmen (fragend-entwickelnd). | S. wiederholen wesentliche Aussagen der letzten Unterrichtsstunde. | In der abschließenden Unterrichtsstunde zum Thema Wahrnehmung erfolgt die Überleitung von physiologischen Grundlagen zur sozialen Wahrnehmung, ein Aspekt, der in der nächsten Unterrichtsdoppelstunde vertieft werden wird. |
| Erarbeitung I<br>L. ergänzt die Schüleraussagen, setzt dabei noch einmal wichtige Schwerpunkte und führt hierbei die Aussagen weg von der vorwiegend physiologischen Betrachtung der Wahrnehmung hin zur sozialen Wahrnehmung. | | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. teilt AP mit Comic-Inhalt aus [1] und fordert die S. auf, zu untersuchen, inwieweit sich Kriterien wie: Selbstbild von anderen - Wie sieht mich der andere - hier widerspiegeln. | S. lesen das AP, vergleichen ihre Feststellungen untereinander und nehmen Stellung zu den vom Lehrer vorgegebenen Kriterien. | Mit dem Arbeitsblatt 'Comic' sollen die S. an das Phänomen der interpersonalen Wahrnehmung herangeführt werden. Der L. kann mit Hilfe dieses bei S. aller Altersstufen beliebten Mediums die zahlreichen Wahrnehmungsverfälschungen bei S. aufgrund z.T. problematischer Einstellung der Elternhäuser (Ausländerfeindlichkeit, Kontaktscheu) zu relativieren versuchen und das Gesamtspektrum der Schülersichtweise erweitern. |
| Erarbeitung II | | |
| L. teilt weiteres AP mit kurzer Testvorlage zur interpersonalen Wahrnehmung aus und fordert die S. auf, in humorvoller Weise ein Psychospiel mit den Klassenkameraden durchzuführen. | S. führen den vom L. ausgegebenen Test durch und vergleichen ihre Testergebnisse untereinander. | Der nachfolgend als 'Psychospiel' deklarierte Test zur interpersonalen Wahrnehmung soll noch einmal kurz die Problematik zahlreicher Zeitschriftentests mit unklarer Aussage und Herkunft ansprechen. Der Hinweis 'Psychospiel' für ein fachwissenschaftliches Diagnoseverfahren soll vermeiden, daß evtl. Spannungen innerhalb der verschiedenen Gruppen der Klasse benutzt werden, die in dieser Form gewonnenen Ergebnisse für alle Zeit festzuschreiben. |
| L. informiert die S. weitergehend über die gefundenen Testinterpretationen, bezogen auf die Mitschüler. | | Die nachfolgenden Lehrerinformationen beachten diesen Punkt der Testergebnisse besonders. |

[1] Ausgegebene AP verändert nach:
Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 102 f.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Zusammenfassende Vertiefung | | |
| L. teilt an die S. Arbeitsmaterial zur Anfertigung von Scherenschnitten aus und fordert sie erneut auf, ihre Mitschüler praktisch zu skizzieren und zur Kontrolle der Arbeit das Profil im Scherenschnitt mit einem jeweils anzufertigenden Sofortbildfoto zu vergleichen. | S. fertigen in Partnerarbeit Scherenschnitte an. | Die anschließende Erarbeitung mit Hilfe einer praktischen Übung zur interpersonalen Wahrnehmung mittels Scherenschnitt und Sofortbild stellt zum Schluß dieser Unterrichtssequenz den affektiv-psychomotorischen Ausgleich bezüglich der vorangegangenen Betonung kognitiver Dimensionen wieder her. Der technische Aufwand für diese bei den S. sicher beliebte Übung ist verhältnismäßig gering. Fotoscheinwerfer, schwarzes Papier und eine im Handel erhältliche Auflagescheibe, die auch selber angefertigt werden kann, stellen den einfachen Grundstock dieser Ausrüstung dar. |
| | S. fertigen Profilporträtaufnahmen von ihren Klassenkameraden an und vergleichen sie zur Kontrolle mit ihren Scherenschnitten. | |
| L. gibt Zusammenfassung über die bisherige Unterrichtsarbeit zum Thema Wahrnehmung und weist auf die nachfolgenden Stunden hin. | | Durch die zusätzlichen Sofortbildaufnahmen, die wie der Scherenschnitt Gegenstand der Schülerarbeitsmappe werden, erhält der Unterricht hinsichtlich der weiteren Erarbeitungsschritte zusätzliche motivierende Impulse aus Schülersicht. |

## Arbeitspapier / Arbeitstransparent Psychologieunterricht:

Unterrichtsthema: Soziale Wahrnehmung

Arbeitsaufgabe: Den nachfolgenden Comic durcharbeiten und folgende Punkte beachten:

1. Wie ist das Selbstbild der dort handelnden Personen?
2. Wie sehen sie sich gegenseitig?

---

Antworten zu den Fragen

1.

2.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Soziale Wahrnehmung

Arbeitsaufgabe: Arbeite den nachfolgenden Test mit einem Klassenkameraden wechselseitig durch.(Die Ergebnisse werden in der Klasse besprochen!)

---

Testdurchführung:

1. Beurteile dich selbst auf der Liste, indem du bei jedem Gegensatzpaar (z.B. lustig/ernst = Gegensatzpaar) ankreuzt, was deiner Meinung entspricht.
2. Beurteile nach dem gleichen Schema deinen Klassenkameraden.
3. Versuche ebenfalls zu beurteilen, wie dein Klassenkamerad dich sieht.

Test:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lustig | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | ernst |
| langsam | 4 | 3 | 2 | 1 | (1) | 2 | 3 | 4 | schnell |
| intelligent | (4) | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | unintelligent |
| verschlossen | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | offen |
| kooperativ | 4 | 3 | (2) | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | egoistisch |
| unsympathisch | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | sympathisch |
| sachlich | 4 | (3) | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | verspielt |
| unordentlich | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | (3) | 4 | ordentlich |
| zögernd | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | entschlußfreudig |
| redselig | 4 | (3) | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | verschwiegen |
| kontaktfreudig | 4 | 3 | (2) | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | abwartend |
| passiv | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | aktiv |
| beweglich | 4 | (3) | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | starr |
| schüchtern | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | (2) | 3 | 4 | forsch |
| freundlich | 4 | 3 | (2) | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | unfreundlich |
| impulsiv | 4 | 3 | (2) | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | gehemmt |

2.2.25 25. Unterrichtsstunde:

Audio-visuelle Einführung: 'Auswirkungen von Stress und Angst auf die Wahrnehmung des Menschen'

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung | | |
| L. gibt Information zur nachfolgenden Unterrichtsstunde. | | Mit der vorliegenden Unterrichtsstunde und basierend auf der bisherigen Erarbeitung wird der Versuch unternommen, den S. aus psychohygienischer Sicht erstmals systematische Hilfestellung durch Bewußtmachung bei der Bewältigung persönlicher Probleme bezüglich Streß und Angst anzubieten. |
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. entwickelt im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch schwerpunktartig Merkmale sozialer Wahrnehmung, bezogen auf die Erarbeitung der letzten Unterrichtsstunden. | S. beteiligen sich aktiv an der Unterrichtsarbeit | Durch die letzten Unterrichtsstunden sind die S. verstärkt sensibilisiert, weitergehende und vor allen Dingen praxisrelevante Informationen über ihr personales Selbst zu erfahren. |
| L. erinnert an das Bild vom Bühnengeschehen (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit) und informiert die S. über Probleme hierbei, wenn Streß und Angst das Leben bestimmen. | | Die audio-visuelle Einführung in die Streß- und Angstproblematik ist so strukturiert, daß schulbezogene Situationen und Auslöser sich innerhalb der Bild- und Textfolge wiederfinden, die Einführung hierbei bereits einen hohen Motivationswert für S. besitzt. |
| | | In der nachfolgenden vertiefenden Erarbeitung werden wesentliche Aussagen der Tonbildschau sowohl aus sozialer (Schüler in Angst) als auch physiologischer (hormoneller) Sicht weiter betrachtet. |
| Erarbeitung I | | |
| L. zeigt audio-visuelle Einführung: Auswirkungen von Streß und Angst auf die Wahrnehmung von Menschen.[1] | S. verfolgen die audio-visuelle Einführung. | [1] In Anlehnung und unter Verwendung des Bildmaterials von Spielberger. C.: Streß und Angst. Risiko unserer Zeit, Weinheim/Basel 1980. |

STRESS UND ANGST

Tonbandkommentar/Musik

Ort: Iserlohn, Straße: Baarstraße, Zeit: 7,50 Uhr - Noch 10 Minuten bis Unterrichtsbeginn.

Dirk sitzt auf seinem Mofa und schaut ärgerlich und wütend zugleich auf die Schlange der Autos vor ihm. Er kommt noch nicht einmal rechts vorbei. Unfall! Die Polizei regelt den Verkehr.
Dabei muß er heute pünktlich sein. Um 8.00 Uhr schreibt die Klasse die Mathearbeit. Der Lehrer läßt 5 nach 8.00 Uhr niemanden mehr in die Klasse.
Die letzte Arbeit hat er bereits verhauen. 6!
Der Kfz.-Meister hat gesagt, die Lehrstelle bekommt er nur, wenn in Mathe mindestens eine 4 auf dem Zeugnis steht.
So ein Mist! Verdammter Streß!

---

Hier ist nun unsere kleine Geschichte zu Ende.
Jedem von euch sind sicher gerade einige Beispiele eingefallen, in denen ihr auch so ärgerlich - aggressiv - kurz 'gestreßt' reagiert habt.

---

Was steckt nun eigentlich hinter diesem Begriff?
Ist Streß ein Modewort, Einbildung oder tatsächlich vorhanden?

---

Stimmt es, daß Streß und Angst zusammen auftreten?
Daß hierdurch unsere Schulleistungen beeinträchtigt werden?

---

Diaserie

1. TD: Streß und Angst: Wie entstehen sie?

2. D: Dirk auf seinem Moped im Verkehr.

3. TD: Streß - was ist das eigentlich genau?

4. TD: Streß - Modewort oder Zeitkrankheit?

5. TD: Streß = Angst??

6. TD: Streß + Angst = schlechte Schulleistung?

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Wie entsteht überhaupt Streß und die häufig mit auftretende Angst? Was kann man dagegen tun? | 7. TD: Streß + Angst: Wie entstehen sie? |
| | 8. TD: Streß + Angst: Gibt es Hilfe dagegen? |
| Um die vielen Fragen richtig beantworten zu können, drehen wir das Rad unserer Menschheitsgeschichte einmal zurück und versetzen uns aus unserer heutigen Zeit der Hochindustrie in das Zeitalter der Sammler und Jäger. | 9. TD: Das Zeitalter der Sammler und Jäger liefert uns Erkenntnisse über die Anspannungen in unserem Körper. |
| | 10. D: Tabellendia |
| In dieser Zeit entwickelte sich bei den Menschen so etwas wie eine Überlebenstechnik, die Fähigkeit, trotz gewaltiger Anfeindungen der Umwelt zu überleben.<br>Die folgenden Bilder zeigen das sehr anschaulich! | |
| | 11. D: Jäger, liegend |
| Der Jäger ruht sich aus. Plötzlich tritt ein ungewohntes Geräusch auf. Er hebt den Kopf und beobachtet die Umgebung. | 12. D: Jäger wittert Gefahr. |
| Musikuntermalung! | 13. TD: Der Körper des Jägers reagiert automatisch. Ohne zu denken. Energiemengen werden vom Körper freigesetzt. |
| | 14. D: Jäger, Körperinnenansicht. |
| | 15. TD: Das Geräusch wird vom Jäger wahrgenommen, (Wahrnehmung) und in einem Teilbereich des Gehirns registriert. |

| Tonbandkommentar/Musik | | Diaserie |
|---|---|---|
| | 16. | D: Jäger, Körperinnenansicht<br>Betonung: Gehirnpartie |
| Musik! | 17. TD: | Die durch das Geräusch erfolgte Erregung wird über bestimmte Nervenbahnen weitergeleitet und erreicht die Nebenniere. |
| | 18. | D: Jäger, Körperinnenansicht<br>Betonung: Nieren |
| | 19. TD: | Die Nebenniere gibt sofort 2 Hormone frei:<br>A d r e n a l i n und<br>N o r a d r e n a l i n<br>Ergebnis: Der Jäger springt auf! |
| | 20. | D: Jäger springt mit einem Speer auf. |
| | 21. TD: | Der Jäger ist innerlich stark erregt: Die beiden Hormone haben sein Herzschlag und seinen Blutdruck erhöht. |
| | 22. | D: Jäger, Körperinnenansicht<br>Betonung: Kreislaufsystem |
| | 23. TD: | Die Zucker- und Fettreserven des Körpers werden frei und schießen in die Muskeln. |
| | 24. | D: Jäger, Körperinnenansicht<br>Betonung: Muskelfasern |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Musik ausblenden! | 25. TD: Blitzartig holt der Jäger aus und erlegt das wilde Tier.<br>Der Körper schaltet langsam auf Ruhe um! |
| | 26. D: Jäger läuft aus dem Bild |
| Wir haben am Beispiel des Jägers gesehen, daß Streß eine Alarmreaktion des Körpers bei Gefahr darstellt, somit etwas ganz Natürliches ist, das biologisch bereits seit langer Zeit in uns vorgegeben ist. | 27. TD: Wir fassen zusammen:<br>Streß: besteht seit Millionen Jahren<br>ist eine Alarmreaktion des Körpers<br>setzt bei Gefahr in Sekunden Energie für Flucht oder Angriff frei |
| | 28. TD: Streßauslöser sind:<br>- plötzliche Geräusche<br>- Anblick eines Feindes |
| Heute muß niemand mehr von uns mit dem Speer in der Hand für seine Nahrung sorgen oder sein Leben verteidigen.<br>Durch die rasche Industrialisierung ist aus dem Sammler und Jäger der Steinzeit ein moderner Mensch geworden.<br>Und dennoch gehören Streß und Angst immer mehr zu unserem Leben, machen uns seelisch und körperlich krank, wie wir aus den nachfolgenden Bildern erfahren. | 29. TD: Streß in der modernen Industriegesellschaft |
| | 30. D: Verschwommene Gesichter in der Menge. |
| Die Schule ist für viele Schüler Streßfaktor Nr. 1 geworden. Die Anforderungen nehmen ständig zu, Erschöpfungen, Müdigkeit sind die äußeren Folgen. | 31. TD: Streßursache Schule:<br>Zuviel Wortunterricht des Lehrers |
| | 32. D: Schlafende und erschöpfte Schüler. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Die Pause, eigentlich Ort der Erholung durch Spiel und körperliche Bewegung, wird immer mehr zum weiteren Streßfaktor durch aggressives Vorgehen von Schülern untereinander. | 33. TD: Streßursache Schule: Pausenhofprügelei<br>34. D: Schüler ringen miteinander |
| Da nicht alle Lenrer die wichtigen lernpsychologischen und biologischen Vorgänge für Lernen allgemein berücksichtigen oder kennen, werden immer wieder falsche Stundenpläne aufgestellt, in denen z.B. Sport in die erste Stunde gelegt wird, anstatt die anderen, besser geeigneten Stunden für dieses Fach zu reservieren, wie dieser Plan hier zeigt. Die Folgen dieses falschen Vorgenens trägt allein der Schüler, dessen schlechte Noten dann oftmals beklagt werden. | 35. TD: Stundenplan: Schwere Fächer wie Physik, Chemie oder E-Kurse werden in die 5./6. Stunde gelegt.<br>36. D: Foto eines üblichen Stundenplans + eines lernpsychologisch richtigen Planes |
| Die folgenden Bilder zeigen Situationen auf, die mit zur Streß- und Angstverursachung beitragen. | 37. TD: Streßursache: Fahrt zur Schule<br>38. D: Verkehrsunfall Motorrad/Auto |
| Musik! | 39. TD: Streßursache Elternhaus: Streit zwischen Eltern und Geschwistern<br>40. D: Junge blickt traurig aus dem Fenster<br>41. TD: Auch der Sport kann Streß erzeugen!<br>42. D: Karatebild<br>43. TD: Streß kann auch im Kino entstehen! |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Musik! | 44. D: Ein Paar im Kino mit deutlichem Streß/Angst-Ausdruck |
| | 45. TD: Streß sind auch diese Piloten ausgesetzt... |
| | 46. D: Vorführung einer Flugstaffel |
| | 47. TD: ... vergleichbar mit diesen Fallschirmspringern während des Absprungs |
| | 48. TD: Streß empfindet der Polizeibeamte während einer Demonstration genauso... |
| | 49. D: Polizeibeamter mit Schutzhelm |
| | 50. TD: ... wie der Rockmusiker bei einem Konzert |
| | 51. D: Rockmusiker mit Gitarre |
| Streß und Angst liegen dicht beieinander, sie treten praktisch gemeinsam auf wie hier, wenn ein Angehöriger durch einen Verkehrsunfall getötet wurde. | 52. TD: Streß 'vermischt' sich mit Angst, z.B. bei einem schweren Verkehrsunfall |
| | 53. D: Motorradunfall - ein Sarg wird abtransportiert |
| Angst ist häufig auch ständiger Begleiter im Krankenhaus, wenn wir nicht wissen, ob nach einem schweren Motorradunfall wir jemals wieder richtig gehen können. | 54. TD: Angst und Streß auch im Krankenhaus |
| | 55. D: Jugendlicher im Krankenhausbett mit schwerer Beinverletzung. |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Angst tritt auf, wenn wir praktisch wehrlos in uns körperlich bedrohenden Situationen sind. | 56. TD: Angst und Streß überkommen uns, wenn wir wehrlos brutalen Situationen ausgesetzt sind |
| | 57. D: Brutaler Ringkampf |
| Viele Krankheiten - auch der Krebs - werden durch das Vorhandensein von Streß und Angst begünstigt | 58. TD: Angst und Streß erlebte dieser Junge hier, als ihm infolge Krebs sein Bein amputiert wurde. |
| | 59. D: Junge, beimamputiert |
| Viele Menschen setzen sich infolge Langeweile künstlich Streß aus, um, wie sie sagen, Nervenkitzel zu erleben.<br>Der Mensch erfährt dadurch noch mehr Unruhe und Hektik. Angst und Streß verstärken sich. | 60. TD: Gewollte Angst und somit auch Streß bei waghalsigen Kirmesfahrgeschäften |
| | 61. D: Kirmeskarussel überschlägt sich. |
| Trotz zahlreicher Warnungen setzen sich auch hier viele junge Menschen ständig einer vermeidbaren Gefahr und somit Angst und Streß aus. | 62. TD: Angst und Streß auch bei dieser Anhalterin! |
| | 63. D: Anhalterin beim Autostopp |
| Viele vergessen, daß eine zerstörte Umwelt mit Schmutz und voller Lärm Auswirkungen bis hin zum schulischen Lernen hat. | 64. TD: Umweltzerstörung erzeugt ebenfalls Anst und Streß |
| | 65. D: Riesige Müllhalde |

| Tonbandkommentar/Musik | Diaserie |
|---|---|
| Durch zu große Wohnblöcke mit riesigen Menschenansammlungen entsteht ein sogenannter Dichtestreß, der Ursache für zahlreiche Lebensprobleme der dort wohnenden Menschen sein kann. | 66. TD: Angst und Streß durch Wohnsilos<br>67. D: Wohnblock |
| All das hier Aufgezählte führt bei vielen Jugendlichen dazu, sich wehrlos irgendwelchen Dingen ausgeliefert zu fühlen. Verzweiflung, Angst, Aggression und der Gebrauch von Drogen und Einstieg in die Kriminalität ist leider viel zu oft die Folge. | 68. TD: Angst und Streß bei Jugendlichen - das Gefühl, irgendwie gefangen zu sein.<br>69. D: Mädchen, von einer durchsichtigen Blase eingeschlossen - nach einem Ausweg suchend |
| Fassen wir zusammen, was Streß und Angst für uns sind.<br>Wie die Streben und Seile der Hängebrücke angespannt sind, so unterliegt auch unser Körper durch Streß einer ständigen Anspannung, er wird immer mehr belastet. | 70. TD: Zusammenfassung:<br>Streß ist gleich Spannung!<br>71. D: Hochspannungsleitung mit Mast |
| Hierdurch kommt es zu einer gesteigerten Nervosität, weiterer Anspannung mit Anzeichen wie Herzklopfen, feuchten Händen, Unwohlsein bis hin zum Schwindelgefühl - kurz: es tritt Angst auf. | 72. TD: Zusammenfassung:<br>Streß löst Angst aus!<br>73. D: Weinende Frau und weinender Mann (leidend) |
| Treten Streß und Angst dauernd oder über einen längeren Zeitraum auf, kommt es zum Zusammenbruch der Körpersysteme. | 74. TD: Die Folge:<br>Zahlreiche Organe unseres Körpers sind betroffen und werden langfristig geschädigt.<br>75. D: Körperbild mit Organen im Aufschnitt |

## 2.2.26 26. Unterrichtsstunde:

Entstehung von Emotionen und ihre Auswirkungen auf Organe des Körpers - Emotionsentwicklung in der Kindheit

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br>L. informiert über den nachfolgenden Unterrichtsablauf. | | |
| Vertiefende Wiederholung<br>L. arbeitet in fragendentwickelnder Unterrichtsform kurz wesentliche Aussagen der gezeigten AV-Präsentation Streß und Angst durch. | S. beteiligen sich an der vertiefenden Wiederholung. | Die audio-visuelle Einführung in die Streß- und Angstproblematik der vorangegangenen Unterrichtsstunde ist in ihrer Gesamtaussage problemorientiert, ohne dabei vorgefertigte Antworten zu geben.<br>Die Vertiefung dieser Grundlagen im Erfahrungshorizont der S. ist Aufgabe der vorliegenden Stunde. Persönliche Vorstellungen der S. zu Streß und Angst am Beispiel ihrer Körperreaktionen wie 'Feuchte Hände', 'Erröten' usw. sind die physiologischen Indiaktoren, die erklärt und in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden müssen. |
| Erarbeitung I<br>L. leitet den nächsten Erarbeitungsschritt zur emotionspsychologischen Fragestellung ein. Aussageschwerpunkt: Streß und Angst gehören zu den Emotionen des Menschen. Sie spielen sich im Körper ab und sind der direkten Beobachtung nicht zugänglich, außer: Körperhaltung, Gestik Sprache, hastig Veränderungen im Menschen durch Hormone. | S. verfolgen den Lehrervortrag, stellen Rückfragen und fertigen sich Aufzeichnungen an. | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. teilt AP aus: Wie sich Anst und Furcht in unserem Körper auswirken,[1] erklärt die Fremdwörter und fordert die S. zur Mitarbeit auf. | S. arbeiten die Fremdwörter durch, lesen den Versuchstext, diskutieren ihre Eindrücke. | Durch das vorliegende Arbeitsblatt können sich die S. zunächst einmal einen vollständigen Überblick über die Emotionsentstehung machen und gleichzeitig ihre bisherigen Erkenntnisse über psychologische Sachaussagen erweitern. Die im Arbeitsblatt vorgenommene physiologische Differenzierung in Sympathikotoniker und Vagotoniker läßt sich anschaulich am Beispiel eines Verkehrsunfalls schildern, durch dessen hohen Aufprallknall umstehende Passanten entweder schreiend aufgeschreckt werden, andere hingegen scheinbar unbeeindruckt bleiben. Daß S. sich in dieser Beispielgebung u.U. wiederentdecken und einreihen, ist psychohygienisch wichtig, da in der kontrollierten Unterrichtssituation anstehende Fragen zum nervösen/stabilen Charakter erklärt und somit auch richtig eingeordnet werden können. Eine Verdrängung der Grundanlagen der jeweiligen Charakterstruktur durch Nichtthematisieren im Unterricht ist aus tiefenpsychologischer Sicht bedenklich, zumal ja gerade das Anlageproblem bezüglich der Emotionsentwicklung in der Kindheit Unterrichtsthema ist. |
| L. zeigt AT: Körperreaktion auf Streß und Angst, verdeutlicht die Auswirkungen auf einzelne Organe unter besonderer Berücksichtigung von Adrenalin und Noradrenalin. | S. verfolgen den Lehrervortrag und machen sich mit dem Schema vertraut. | |
| L. teilt unterstützend AP mit gleichem Inhalt an die S. aus. | S. arbeiten in Partnerarbeit das AP durch, stellen evtl. Rückfragen. | |

[1] Abbildung Arbeitsblätter 'Emotionen' verändert nach Legewie H., W. Ehlers, a.a.O., S. 139, 152,154.
Abbildung Arbeitsblatt 'Streß' verändert nach Vester, F. (1976), a.a.O., 68 f.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. leitet über zur Emotionsentwicklung innerhalb der Kindheitsgeschichte.<br>Schwerpunkt: Angst, Ärger, Wut usw. treten häufig auf, wenn sich der Mensch aus seiner Umwelt heraus bedroht oder verletzt fühlt. Bereits der Säugling zeigt mit einem Jahr Wut- oder Trotzreaktionen, die sich in der Entwicklung weiter fortsetzen. Gelingt die Verarbeitung dieser Reaktionen nicht, versucht z.B. das Kind durch Spielen oder sich im Traum unbewußt abzureagieren. | S. verfolgen den Lehrervortrag und fertigen Notizen an. | Der graphisch als Baum dargestellte Entwicklungsaspekt von Emotionen in der Kindheit läßt sich unterrichtlich besonders eindrucksvoll verwerten, da hiermit Persönlichkeitswachstum anschaulich versinnbildlicht wird. Die nachfolgende kurze Betrachtung bereits behandelter Unterrichtsthemen (motorische Entwicklung) soll den Zusammenhang, das Zusammenspiel von Psyche und Soma, verdeutlichen und isolierte Betrachtungen abbauen, die sich bei didaktischer Reduktion komplexer Unterrichtsthemen nicht vermeiden lassen. |
| L. teilt AP aus: Schema der Emotionsentwicklung[1] und fordert die S. zur Durcharbeit auf. L. verweist hierbei auf den Zusammenhang motorische/emotionale Entwicklung. | S. arbeiten das AP durch und bringen ihre Erkenntnisse in die Unterrichtsarbeit ein. | [1]Abbildung Arbeitsblatt 'Schema Emotionsentwicklung' verändert nach Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 152. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Vertiefende Zusammenfassung | | |
| L. faßt die bisherige Unterrichtsarbeit zusammen und erinnert die S. hierbei an die Kaspar-Hauser-Betrachtung der ersten Stunden. | S. erklären wiederholend den Vorgang. | Psychologieunterricht in der in der Gesamtunterrichtseinheit vorliegenden Form strebt eine Vernetzung notwendiger theoretischer Grundlagen der Psychologie und je nach Themenlage und Möglichkeit ihre praktische Einübung an. Desgleichen kommt dem Aufzeigen übergeordneter Zusammenhänge innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung eine hohe Bedeutung zu. |
| L. weist in diesem Zusammennang vertiefend auf die Bedeutung emotionaler Zuwendung gerade bei Säuglingen hin und zeigt die Konsequenzen bei Emotionsdefiziten auf (Angst, Aggression). Schwerpunkt: Liebe und Gefühlszuwendung erfolgen in den ersten Lebensjahren durch eine enge Mutter-Kind-Beziehung. Diese gefühlsmäßig wichtige Bindung darf nicht eingeschränkt werden, da Krankheiten, Angst und Aggressionen die Folge sein können. | S. verfolgen die Unterrichtsarbeit, stellen Rückfragen und machen sich Notizen. | Die erneute Hinwendung zur mögliche sozialen Deprivation von Kleinkindern als zusammenfassende Vertiefung geht über die in der 6./7. Unterrichtsstunde erarbeiteten Grundlagen hinaus. Merkmale tiefenpsychologischer Ausrichtung werden miteinbezogen. Damit ist nicht die Begründung einer wie auch immer gearteten therapeutischen Ebene gemeint, sondern die Berücksichtigung psychohygienischer Dimensionen innerhalb eines bedürfnisorientierten curricularen Vorgehens, wie es in der vorliegenden Unterrichtskonzeption verwirklicht wird. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. zeigt in diesem Zusammenhang AT:<br>Angstauslösende Situationen für Säuglinge<br>Kindheitsentwicklung ohne Gefühlszuwendung durch eine Mutter.[1]<br><br>die nach Lehrerpräsentation als AP an die S. ausgegeben werden. | S. verfolgen die Aussagen der AT und diskutieren in Klassenformation.<br><br>S. vertiefen ihre Erarbeitung durch kurze Zusammenfassung der AP-Aussagen. | S. sollten erfahren, daß zahlreiche aktuelle Ängste und angstauslösende Reizmuster auf Begebenheiten in der frühen Kindheit zurückzuführen sind. Sie müssen ganz praktisch darüber informiert werden, daß z.B. Räuber- und Gespenstergeschichten an der Entwicklung ihrer ganz persönlichen Ängste beteiligt sein können und laufender Konsum von Horrorfilmen auf Video-Cassetten solche Ängste nicht mindert.<br><br>In den seltensten Fällen dürfte es gelingen, Oberstufenschülern der Sekundarstufe I nach ihrer Schulentlassung hierüber noch einmal systematische Informationen anzubieten und insbesondere die späteren Mütter auf den hier geschilderten Zusammenhang hinzuweisen.<br><br>Die mittlerweile von jedem Interessierten zu beobachtenden gesellschaftlichen Auswirkungen dieses Problems sind längst noch nicht abzusehen. Psychologieunterricht stellt sich hierbei als wirksame Informations- und Ausspracheplattform dar. |

[1] Abbildung Arbeitsblätter 'Angstauslösende Situationen für Säuglinge' und 'Kindheitsentwicklung ohne Gefühlszuwendung durch eine Mutter' verändert nach Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 154.

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Emotionen des Menschen 1

Arbeitsaufgabe: Arbeite das nachfolgende Schema durch. (Übersetzen der Fremdwörter durch Lehrermithilfe!)

---

Wie sich Furcht und Ärger in unserem Körper in einem psychologischen Experiment auswirken:

### Vegetative Begleiterscheinungen von "Furcht" und "Ärger"

A.F. Ax bestellte 43 Vpn mittels Zeitungsinserat in sein psychophysiologisches Laboratorium. Die Vpn erhielte die Auskunft, daß es sich um eine medizinische Untersuchung handle, bei der sie nur entspannt im Versuchssessel zu liegen hätten und Musik hören könnten. Nach Anlegen der Ableiteelektroden wurden die Versuchsteilnehmer jedoch systematisch 'verängstigt' bzw. 'verärgert'. Als physiologische Indikatoren der Emotionen wurden Herzschlag, Blutdruck, Atmung, Gesichtstemperatur, Handtemperatur, elektrischer Hautwiderstand und Muskelanspannung registriert.
Zur Induktion der Emotionen verwendete Ax recht originelle Methoden:

*Furcht:* Der Furchtreiz bestand aus langsam sich steigernden Stromstößen, die jedoch nie die Schmerzgrenze erreichten. Sobald die Vpn den elektrischen Reiz entdeckten, tat der Versuchsleiter sehr erstaunt, überprüfte nochmals die Ableiteelektroden, wurde sehr erregt und erklärte, daß das ein gefährlicher Kurzschluß sei, der sofort überprüft werden müsse. Dieses Spiel dauerte etwa fünf Minuten. Dann wurde die Reizelektrode abgenommen und die Testperson konnte sich fünfzehn Minuten lang erholen.

*Ärger:* Der Assistent des Versuchsleiters wurde als 'Sündenbock' für den Kurzschluß hingestellt, damit die Vpn die aufgestaute Spannung an ihm abreagieren konnten. Zusätzlich mußte er die Versuchsteilnehmer möglichst frech und arrogant behandeln. Er betastete recht grob den Körper der Vpn, kritisierte ihre verkrampfte Haltung und gab ihnen die Schuld daran, daß alles nicht klappte. Diese Provokationen waren so überzeugend, daß einige Vpn den Assistenten fast tätlich angegriffen hätte.

Ergebnis: Die Anzahl der Hautwiderstandsänderungen, die Abnahme der Herzschlagfrequenz, der Anstieg der Muskelspannung und des diastolischen Blutdrucks waren besonders kennzeichnend für die Emotion 'Ärger'. 'Furcht' spiegelte sich insbesondere in dem Anstieg der Atemfrequenz, des Hautwiderstandes (Grundlinie) und der Zunahme einzelner Muskelreaktionen wider

Fremdwörtererklärung:

Vpn:

Muskelspannung:

physiologische Indikatoren:

diastolischer Blutdruck:

elektrischer Hautwiderstand

vegetativ:

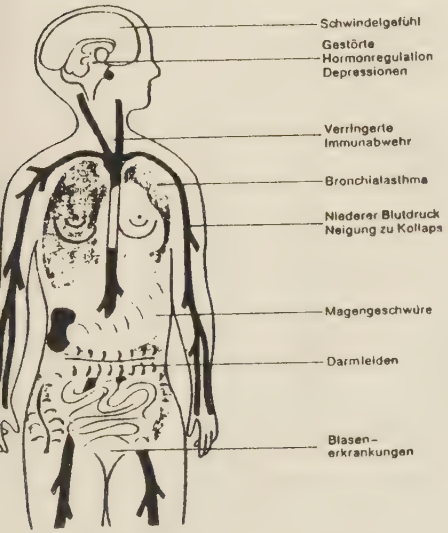
## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Emotionen des Menschen 2

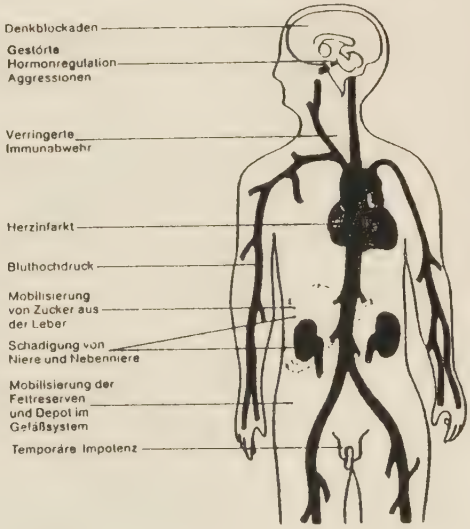
Arbeitsaufgabe: Auswirkungen von Streß und Angst in unserem Körper

---

Vagotoniker




Sympathikotoniker

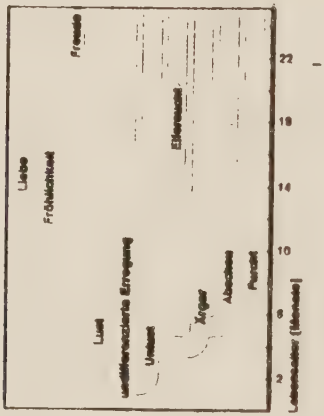



Notizen:

## Arbeitspapier / Arbeitstransparent Psychologieunterricht:

Unterrichtsthema: Emotionen des Menschen 3

Arbeitsaufgabe: Betrachte und erkläre das Schema zur Emotionsentwicklung des Menschen




Aus der allgemeinen Erregung der ersten Lebenstage entwickeln sich allmählich die im Schema genannten Emotionen

Notizen:

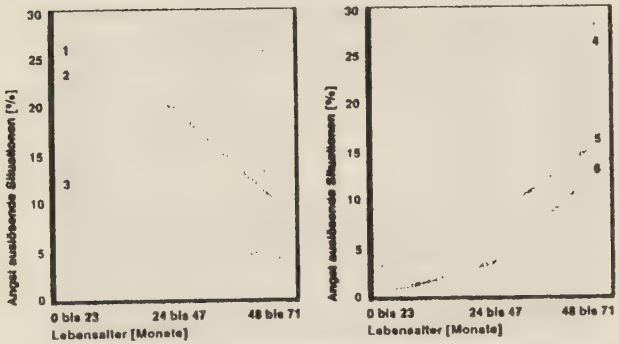
## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Emotionen des Menschen 4

Arbeitsaufgabe: Werte das Schema 'Angstauslösende Situationen bei Säuglingen' aus.

---

Schema angstauslösende Situation
bei Säuglingen




Angst auslösende Umweltbedingungen: Laute Geräusche (1), fremde Personen (2) und plötzlicher Gleichgewichtsverlust (3) nehmen mit fortschreitendem Lebensalter immer mehr an Bedeutung ab. Phantasierte Angstsituationen, die denen der Erwachsenen recht ähnlich sind, treten dagegen immer mehr in den Vordergrund: Angsträume, Räuber und Tod (4); Dunkelheit und Alleinsein (5); Verletzungen, Unfälle, Feuer und Gefängnis (6)

Notizen:

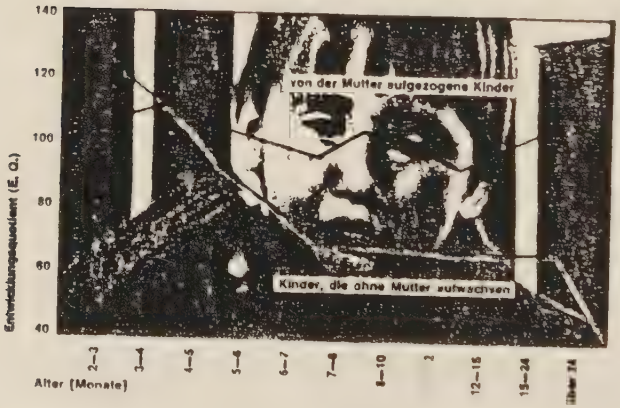
ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Emotionen des Menschen 5

Arbeitsaufgabe: Werte das Schema 'Entwicklung von Kindern, die ohne mütterliche Zuwendung aufwachsen' aus.

---

Schema zur Kindheitsentwicklung ohne mütterliche Zuwendung




Notizen:

## 2.2.27 27. Unterrichtsstunde:

Psychohygienische Massnahmen im Unterricht - Praktische Übungen zur Muskelentspannung / mentales Training

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br>L. informiert die S. über das weitere Unterrichtsvorgehen. | | Die S. haben bisher aus formal-logischen und methodischen Gründen und basierend auf den Forderungen der Fachwissenschaft gegliederte Informationen über das Wesen der Psychologie erhalten, die neben spezifischen Schülerbetrachtungen zum bedürfnisorientierten Einstieg, insbesondere Sichtweisen zur motorisch-verhaltensmäßigen, physiologischen und sozial-psychologischen Ausrichtung des Menschen berücksichtigen. |
| Vertiefende Wiederholung<br>L. fordert die S. auf, kurz wesentliche Unterrichtsergebnisse der letzten Unterrichtsstunde zu entwickeln. (fragend-entwickelnd). | S. nennen in fragend-entwickelnder Unterrichtsform wichtige Aussagen der letzten Unterrichtsstunde. | Die subjektive Ebene mentaler Prozesse war zwar hier als roter Faden präsent, systematisch soll jedoch die Erarbeitung mit dieser Unterrichtsstunde erfolgen, basierend auf dem gestaltpsychologischen Ansatz, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. |
| Erarbeitung I<br>L. erinnert die S. an die letzte Textaussage der audio-visuellen Einführung: Streß und Angst: 'Treten Streß und Angst dauernd über einen langen Zeitraum auf, kommt es zum Zusammenbruch der Körperorgane'.<br>L. gibt den Impuls: 'Wodurch lassen sich Einwirkungen der vorliegenden Art vermeiden oder abschwächen?' | S. entwickeln zahlreiche Vorschläge zum Lehrerimpuls. | Die zwingend notwendige didaktische Reduktion gerade dieses Themas erforderte methodisch eine besondere Gliederung, um die Vernetzung psychischer, biologischer und sozialer Wahrnehmungen aufzuzeigen. |
| L. teilt AP aus: Streß- und Angstbewältigung einmal anders.[1] | S. reagieren belustigt auf die Arbeitspapiervorlage und melden sich | |

[1] Abbildung Arbeitsblatt 'Streß- und Angstbewältigung einmal anders' verändert nach Vester, F. (1976), a.a.O., S. 106.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. faßt Schüleraussagen zum Problem Lösungsverhalten bei Streß und Angst zusammen und betont unter Hinweis auf das Arbeitspapier die angebotenen Entspannungsempfehlungen. | S. erklären die Darstellungen des AP aus ihrer Sicht. | Bezugnehmend auf die Ausführungen in der ersten Erarbeitungsstufe sollen die S. nachfolgend die praktischen Auswirkungen kennenlernen.<br><br>Insgesamt geht es hier um das Zusammenspiel der motorischen Ebene in Verbindung mit der vegetativen Ebene und die sich daran anschließende Bewußtseinsebene in der Durchführung des mentalen Trainings. |
| L. zeigt überleitend Dia-Serie: 72-Sek.-Muskel-Entspannungstraining für Schüler. | S. betrachten die Dia-Serie | Den S. wird zunächst verdeutlicht, daß ein großer Teil des 'Sich-unwohl-Fühlens' in der Schule auf die verkrampfte Skelettmuskulatur zurückzuführen ist und Entspannungsmaßnahmen wie das vorgestellte 72-Sek.-Muskel-Entspannungstraining einen Soforteffekt mit positiven Auswirkungen auf den gesamten Körper besitzt. |
| L. erklärt die vorgezeigten Verfahren exemplarisch durch großformatige Klassendemonstrations-Poster und fordert die S. auf, gleich mitzumachen. | S. führen das Training durch. | Die realistisch gehaltenen Klassendemonstrations-Poster mit Schülermodellen gewährleisten, daß sich die S. bei der formalen Durchführung der Übungen immer wieder selbst kontrollieren können, so daß ein völlig gefahrloses Arbeiten mit dieser Methode, die sich die sportphysiologischen Erkenntnisse über die isometrische Kontraktion zunutze macht, gesichert ist. |
| L. betont im gebundenen Unterrichtsgespräch die Bedeutung von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für jegliche körperliche und geistige Entspannung und die positiven Auswirkungen auf die Gesamtpersönlichkeit. | S. folgen dem Lehrervortrag. | Auch dieser Erarbeitungsschritt wird in der letzten Unterrichtsstunde durch spezielle Schülerbildvorlagen systematisch eingeübt. |

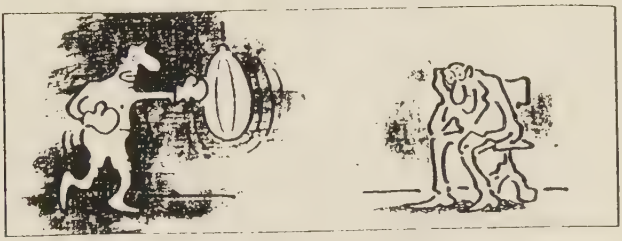
| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung III | | |
| L. zeigt Video-Arbeitsstreifen 'Einführung in das mentale Training' vor.<br>Laufwerk Nr. 161-220<br>10 Min. | S. verfolgen den einführenden Kommentar des Videofilms, sehen sich die gezeigten Entspannungsübungen an und stellen zahlreiche Rückfragen zum Vorgehen. | Betrachtungen zur Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsleistung waren bereits Gegenstand vorangegangener Unterrichtsstunden. |
| L. gibt vertiefende Hinweise zum Sachverhalt, betont die Harmlosigkeit des Verfahrens und führt mit den S. einige Visualisierungsübungen/Imaginationsübungen durch. | S. üben anhand einfacher Bildbeispiele Grundzüge mentaler Entspannung/Imagination. | Der Einsatz gezielter Übungen zur Wahrnehmungseinschränkung mit Hilfe des mentalen Trainings/Imaginationslernens ist unter Einbeziehung der körperlichen Entspannungsübungen eine sinnvolle Kombination, die auch neuropsychologisch und neurophysiologisch mittlerweile abgesichert ist.<br><br>Psychohygienisch stellt sie eine außerordentlich positive Maßnahme zur psychologischen Prävention und somit Persönlichkeitsentwicklung von S. dar, die schon längst ihre Berechtigung im Unterricht hat. Das vorgestellte Verfahren erfüllt alle sich aus der Praxisrelevanz herleitenden Fragen. |
| Zusammenfassung | | |
| L. erklärt noch anstehende Fragen aus der Unterrichtsstunde, faßt die bisherige Erarbeitung zusammen und weist darauf hin, daß beide Entspannungstechniken in einer der nachfolgenden Unterrichtsstunden systematisch unter Zuhilfenahme zahlreicher Medien geübt werden. | S. stellen abschließend Rückfragen. | Auch hier erfolgt die notwendige systematische Erarbeitung in der letzten Unterrichtsstunde dieser Unterrichtseinheit. Durch spezielle Medien (Trainingscassette in Studioqualität mit Spezialeffekten) wird hier im Zusammenhang mit einem Selbstlernprogramm die angesprochene Erarbeitung vertieft. |

## ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Streß und Angst in unserem Leben

Arbeitsaufgabe: Streß und Angstbewältigung - einmal anders gesehen
Beschreibe die nachfolgende Bildergeschichte

---



Der eine tobt sich aus, der andere bläst Trübsal

Unterschiede in der persönlichen Struktur, die oft schon in der Kindheit zum Ausdruck kommen

... und zum Beispiel durch Entspannungsübungen wirksam ausgeglichen werden können

## 2.2.28 28. Unterrichtsstunde:

Gedächtnis und Lernen - Klassische Konditionierung nach Pawlow

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung | | |
| L. gibt Hinweise zur nachfolgenden Unterrichtsstunde | | Mit der vorliegenden Unterrichtseinheit Lernen stellt sich methodisch das Problem, fachpsychologische Grundtatsachen mit einem Unterrichtsthema zu verknüpfen, das in aller Regel emotionale Reaktionen erwarten läßt, da Lernerfahrungen von S. häufig negativ erlebt werden. |
| Vertiefende Wiederholung | | |
| L. führt mit den S. kurz Entspannungsübungen durch. | S. führen unter Anleitung des L. Entspannungsübungen durch. | Das Postulat des lebenslangen Lernens als verstärkt vorgebrachte gesellschaftliche Forderung wird von der Schule innerhalb des methodischen Vorgehens und in der Lernmittelauswahl meist zu großzügig gehandhabt, so daß häufig eine negative Lernhaltung geradezu vorprogrammiert wird. Hiervon ausgehend, wird nach Vermittlung der notwendigen Grundlagen zum Lernbegriff innerhalb eines weiteren Selbstlernkurses versucht werden, Lernen unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse so zu strukturieren, daß S. auch emotional und unter Berücksichtigung möglichst vieler "Eingangskanäle" das Problem Lernen für sich besser lösen können. Gleichzeitig soll hierdurch eine Veränderung der kognitiven Struktur im Sinne eines Reifungsprozesses erreicht werden. |
| Erarbeitung I | | |
| L. bezieht sich auf die Entspannungsübungen, weist auf ihre Bedeutung bei Lernprozessen hin und fordert die S. auf, aus ihrer Sicht einmal zum Lernbegriff Stellung zu nehmen. L. greift die heterogenen Schülerbeiträge auf und erinnert daran, daß viele Lernprobleme von S. ihre Ursache in der Art und Weise haben, wie man mit seinem Gedächtnis umgeht. | S. äußern sich emotional und wenig differenziert zum Lernthema. | |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. teilt AP aus:<br>Wie unser Gedächtnis arbeitet[1]<br>und erläutert am Beispiel des Ultrakurzzeitgedächtnisses das geschilderte Problem. | S. erarbeiten sich unter steuernder Lehrermitwirkung die Funktionsweise des Ultrakurzzeitgedächtnisses. | Die Vorgänge um die Speicherkapazität des Gehirns und die Wahrnehmungskapazität des Ultrakurzzeitgedächtnisses wird mit graphisch strukturierten Beispielen auf der Grundlage von Wahrnehmungserfahrungen der S. im Straßenverkehr (Mofa) mittels AP realisiert und unter Einbeziehung der Funktion des Langzeitgedächtnisses vertieft. |
| Erarbeitung II | | Die Erarbeitung des vorliegenden Unterrichtsschritts bezieht Elemente praxisnaher Betrachtung der Gehirnfunktionen mit ein. Am Beispiel einer Katze, die sich durch einen Dorn verletzt und zukünftig Hecken meidet, läßt sich die Funktion des limbischen Systems als Urbewußtsein dokumentieren, das innerhalb der Evolution ab der Reptilienreihe vorhanden ist. |
| L. zeigt Arbeitstransparent:<br>Wie unser Gehirn entstanden ist<br>und entwickelt die einzelnen Phasen der Gehirnentwicklung im Zeitlauf der Evolution vom limbischen System bis zur heutigen Ausprägung der Großhirnrinde im gebundenen Unterrichtsgespräch. | S. verfolgen den Lehrervortrag und fertigen Notizen an. | Die hieran anschließende aufsteigende Entwicklung bis zur heutigen Großhirnrinde wird auch unter dem Gesichtspunkt der kognitiven Entwicklung gesehen und unter Berücksichtigung der Aspekte 'Denken, etwas entwickeln, urteilen, lernen' usw. besprochen. |
| L. teilt AT als Arbeitspapier aus. | S. ergänzen ihre Notizen und stellen Rückfragen. | |

[1] Abbildung der hier verwendeten Arbeitsblätter verändert nach Vester, F. (1975), a.a.O., S. 18, 65.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. weist überleitend auf die Bedeutung tierexperimenteller Untersuchungen hin, um Aussagen zum Lernbegriff und zur Gehirnentwicklung zu erhalten und verdeutlicht Vorstellungen zum Lernprozeß, bezogen auf das Reiz-Reaktionsmodells durch Vorlage des AP 'Der Hund des Prof. PAWLOW'.[1] | S. verfolgen die Lehrerdarbietung und erarbeiten vertiefend die Modellvorstellung unter steuernder Mitwirkung des Lehrers. | Die Prozeßwirkung von Lernen läßt sich, unterrichtlich komprimiert, mit dem Reiz-Reaktionsmodell am Beispiel der klassischen Konditionierung nach Pawlow verdeutlichen.<br>Die comic-artige Vorlage des AP und das identische Arbeitspapier für die S. erfüllen als schülergerechte Informationsträger Merkmale ikonischer Darstellung, so daß auch hier wiederum eine aus mediendidaktischer Sicht günstige Stimuli-Verkodung (ikonisch, symbolisch, verbal) erreicht wird, wie es auch schon in den anderen Medienvorlagen der Unterrichtseinheit angestrebt wurde. |
| L. gibt Begriffserläuterung zu 'unbedingter Reiz/unbedingte Reaktion, bedingter Reiz/bedingte Reaktion'. | | |
| Zusammenfassende Vertiefung<br>L. faßt die Aussagen des 2. Erarbeitungsschrittes zusammen und stellt die praktische Bedeutung am Beispiel des Fremdsprachenlernens heraus. | | |

[1] Abbildung verändert nach Leitner, S.: So lernt man Lernen, Freiburg 1981, S. 29.

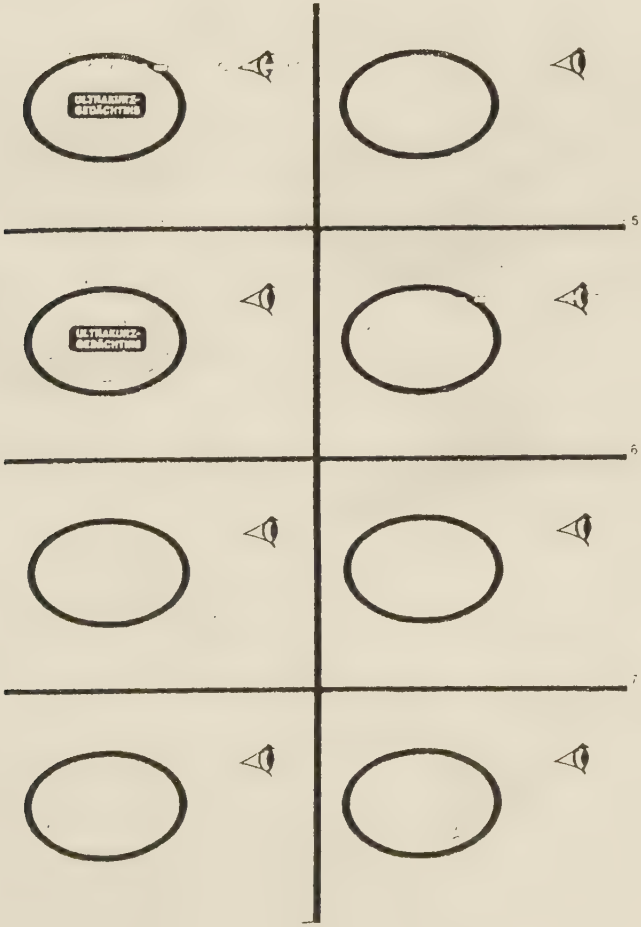
| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Aussage:<br><br>Beim schulischen Lernen ist der Vorgang genauso wie eben beschrieben. Reize und Reaktionen, die zunächst nicht zusammengehören, werden miteinander verbunden. Fragt uns z.B. im Urlaub jemand in der uns unbekannten Landessprache nach einer Straße, hören wir zwar genau zu (Reiz), ohne jedoch die Bedeutung zu kennen. Erklärt uns dann jemand die Bedeutung, gibt uns die Antwort, so haben wir gelernt.<br>Wie bei Pawlows Hund wurde ein Reiz mit einer Reaktion verbunden.<br><br>L. gibt weitere Begriffe zur Konditionierung wie:<br>Reaktion an der Verkehrsampel, Telefonklingel usw. | S. erarbeiten sich fragend-entwickelnd die vom L. angebotenen Informationen.<br><br>S. suchen selbständig weitere Beispiele | Innerhalb der Unterrichtsabfolge wird hier, wie auch in den vorangegangenen Einheiten der Gesamtunterrichtsreihe versucht, lerntheoretische Implikationen, sofern es sich methodisch realisieren läßt, zu berücksichtigen.<br><br>Eine tatsächliche Verknüpfung von bildhaften und operativen Denkleistungen ist hierbei sicher nur vereinzelt zu erreichen, da aufgrund von Konzentrationsmängeln der S. hier gewisse Grenzen gesetzt sind. |

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsschema: Gedächtnis und Lernen 1

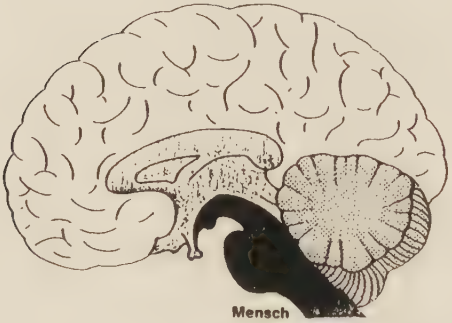
Arbeitsaufgabe: Versuche eine Erklärung der Abbildung vorzunehmen.

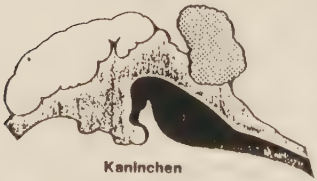
---



## Arbeitspapier / Arbeitstransparent Psychologieunterricht:

Unterrichtsthema: Gedächtnis und Lernen 2 - Die Entwicklung des Gehirns
Arbeitsaufgabe: Beschreibe das Schema aus deiner Sicht!






Notizen:

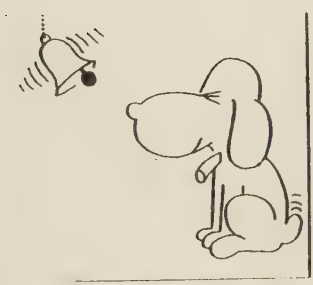
ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

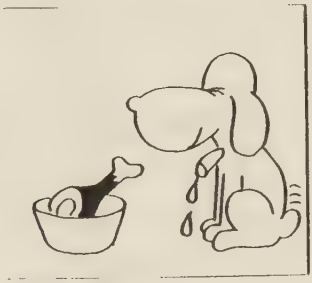
Unterrichtsthema: Gedächtnis und Lernen 3 - Der Hund des Prof. Pawlow

Arbeitsaufgabe: Arbeite die nachfolgenden Hundedarstellungen durch und halte Unterschiede in der Darstellung schriftlich fest.

---

Der Hund des Prof. Pawlow

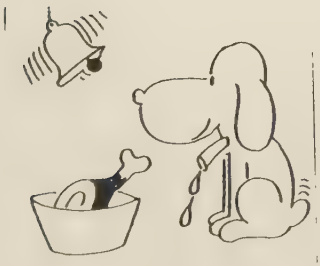


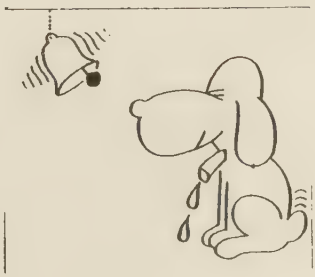


Begriffserklärung:

unbedingter Reiz/unbedingte Reaktion:

bedinger Reiz/bedingte Reaktion:





## 2.2.29 29. Unterrichtsstunde:

Der Lernbegriff aus tierexperimenteller Sicht - Praktische Versuche zum Lernverhalten von Mäusen - Die Bedeutung des Model'-Lernens für den Menschen

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br><br>L. gibt Informationen zur nachfolgenden Stunde | | |
| Zusammenfassende Vertiefung<br><br>L. wiederholt im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch Grundlagen für die weitere Erarbeitung. | S. arbeiten in der Wiederholung wichtige Aussagen auf. | Fachpsychologisch wird innerhalb der Erarbeitung des vorliegenden Unterrichtsschrittes versucht, Tolmans[1] Ansätze zur kognitiven Lerntheorie didaktisch so umzusetzen, daß der S. das Vorhandensein einer zeitlich-räumlichen Struktur innerhalb einer vorläufigen kognitiven Landkarte (cognitiv-map) inhaltlich verstehen kann. |
| Erarbeitung I<br><br>L. weist darauf hin, daß es in der Psychologie unterschiedliche Ansätze zum Lernbegriff gibt, daß nicht nur Lernvorgänge wie die erarbeitete Reiz-Reaktions-Beziehung wichtig sind, sondern daß darüber hinaus nach Meinung von Psychologen Lernen in Verbindung mit Zielvorgaben eine große Bedeutung hat. | | Triebreduktion nach Pawlow versus positive Ausrichtung unter Vermeidung negativer Stimuli nach Tolman werden gegenübergestellt und mit dem Lernerfolg verglichen.<br><br>Prinzipiell müßte den S. dieses Vorgehen plausibel erscheinen, zeigt doch das familiäre und natürlich auch das derzeitige schulische System eine ähnlich gelagerte Struktur. |

[1] Tolman zitiert in: Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 222.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| L. gibt Impuls als steuernden Hinweis: 'Suchen wir in einer fremden Stadt nach einer Discothek, die uns nur unvollständig beschrieben wurde, so merken wir uns schon auf dem Wege dorthin wichtige Merkmale wie: Besondere Gebäude, Parkanlagen usw. Wir legen uns praktisch unbewußt einen Plan zurecht, um das gewünschte Ziel, die Discothek, zu erreichen. | S. verfolgen die Lehrerdarbietung und fertigen Notizen an. | Die These Tolmans: "Das Erlenen einer räumlichen Struktur (place-learning) und nicht das Erlernen von Reiz-Reaktions-Beziehungen ist das Entscheidende für den Lernerfolg",[1] wird erörtert und mit Berichten aus Rattenexperimenten verbunden, die methodisch einen Übergang zu der noch zu erfolgenden Experimentalphase im 2. Erarbeitungsschritt darstellen. |
| Erarbeitung II | | |
| L. führt kurzes Entspannungstraining mit den S. durch. L. leitet auf die tierexperimentellen Untersuchungen zur räumlichen Anordnung im Tierexperiment hin, teilt AP aus zur eigenen Versuchsarbeit und bespricht mit den S. | S. führen intensiv das Entspannungstraining durch. | |

[1] Tolman, zitiert in Legewie, H., W. Ehlers, a.a.O., S. 222.

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Aufbau und Durchführung des Versuchs:<br>Verhalten von Mäusen im Irrgartenmodell[1], der nachfolgend in Gruppenarbeit durchgeführt wird. | S. arbeiten in Gruppen selbständig den Irrgartenversuch zum Lernverhalten von Mäusen durch und fertigen graphisch eine Ergebnisübersicht an. | Die tierexperimentelle Beschreibung mit nachfolgender Experimentierphase zum Lernverhalten von Mäusen kommt didaktisch-methodisch ein hoher Stellenwert zu, da in Unterrichtssequenzen der vorliegenden Art ebenfalls eine Verbesserung des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereichs erreicht werden kann. Die Versuchsprotokolle sollen sowohl das Prinzip psychologisch praktischer Versuchsplanung aufzeigen und darüber hinaus die jeweiligen Gruppenergebnisse überschaubar machen. |
| L. vertieft die Versuchserarbeitung am Beispiel des Werkzeuggebrauchs bei Schimpansen durch Vorzeigen von 2 Super-8-mm-Arbeitsstreifen:<br>8F 190: Lernverhalten bei Schimpansen<br>8F 891: Zusammengesetzter Handlungsablauf | S. betrachten die Unterrichtsfilme und setzen in fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch mit Gruppendiskussion die Ergebnisse um. | Die Verzahnung tierexperimenteller Fragestellung mit Betrachtungen zum sozialen Lernen und die hierbei aufgezeigten umfassenden Prozesse bezüglich des Aufbaus und der Strukturierung bilden einen methodisch wünschenswerten Abschluß der bisherigen unterrichtlichen Betrachtung zu diesem Thema. Der S. wird abschließend auf das Prinzip des Nachahmen-Lernens hingewiesen und daran erinnert, daß er selber im Kurs "Soziales Lernen" hiernach vorgegangen ist. Der S. erfährt über die damalige Betrachtung hinaus, daß Identifikationslernen in Form positiver Rollenübernahme eine wichtige Möglichkeit darstellt, in Phasen persönlichen Wachstums zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls zu gelangen. |
| Zusammenfassende Vertiefung<br>L. zeigt in Wiederholung Video-Arbeitsstreifen (Laufwerk Nr. 000-054) vor, in dem Lernen durch Nachahmung am Beispiel von Schülerträumen (Star werden) gezeigt wird. L. weist nachfolgend auf die Bedeutung von Modell-Lernen für den Menschen hin. | | |

[1] Versuchsbeschreibung und Schemata der Arbeitsblätter verändert nach Lehrmittelkatalog Schuchardt, Göttingen 1982, S. 54 f.

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Unterrichtsthema: Lernen

Arbeitsaufgabe: Durchführung eines Lernversuchs mit Mäusen (Irrgartenversuch)

TABELLE 1: Versuchsserie zum Heimfinden der Mäuse auf dem Hochlabyrinth

| Nr. des Versuches | Zeit in Minuten und Sekunden | Zahl der Fehler |
|---|---|---|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |

Ergänzende Beobachtungen, die von der Tabelle nicht erfaßt werden:

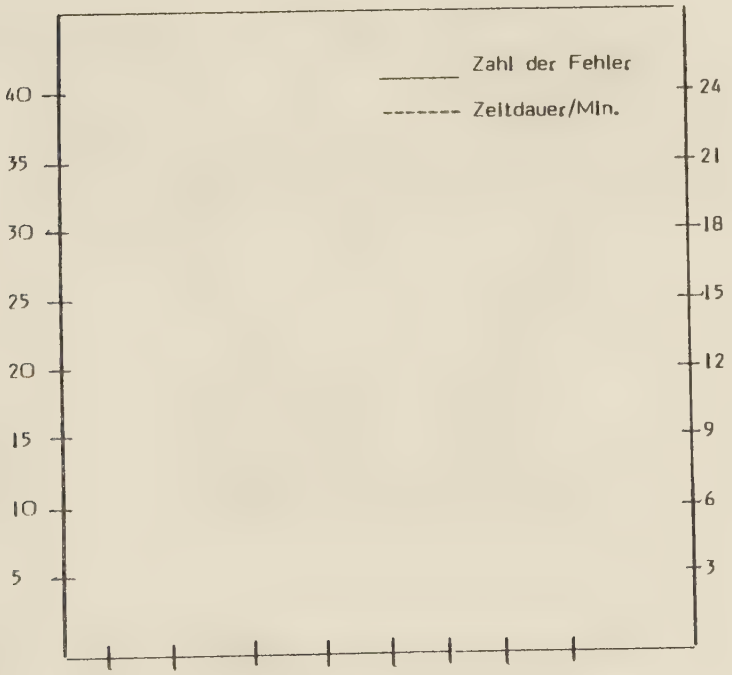
ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Unterrichtsthema: Lernen 2

Arbeitsaufgabe: Durchführung eines Lernversuchs mit Mäusen
(Irrgartenversuch)

---

TABELLE 2: Graphische Darstellung der Ergebnisse aus TABELLE 1 (Beispiel)




a) Vervollständige zunächst die Tabellenform (Lehreranweisung abwarten)

b) Trage die Daten ein.

## 2.2.30 30. Unterrichtsstunde:

Angewandte Lernpsychologie - Praxis erfolgreichen schulischen Lernens
Das 'Schüler-Erfolgs-System' und seine Anwendung - Stabilisierung von Schülern durch schülerorientierte Entspannungstechniken (Muskel-Entspannungstraining/mentales Training)

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Strukturierung<br><br>L. gibt Informationen zur nachfolgenden Stunde | | Mit der vorliegenden Unterrichtsstunde endet die projektorientierte, curriculare Unterrichtseinheit Psychologieunterricht in der Sekundarstufe I. Bezogen auf die Lernzielausrichtung dieser Unterrichtsstunde geht es hier, wie auch in den vorangegangenen Stunden, darum, erneut mittels Ziele-Methoden-Matrix diejenigen methodischen Verfahren auszuwählen, die als geeignet angesehen werden können, möglichst umfassend die Lernzielkategorien kognitiv, affektiv und psychomotorisch in den Unterricht zu integrieren. |
| Zusammenfassende Wiederholung<br><br>L. wiederholt mit der Lerngruppe in fragend-entwickelnder Unterrichtsform Grundlagen der vorangegangenen Erarbeitung. | S. beteiligen sich lebhaft an der Unterrichtsdiskussion und beziehen in der Wiederholungsphase insbesondere die tierexperimentelle Arbeit der letzten Unterrichtsstunde mit ein. | Durch szenisch aufgebaute Textdias mit gleichzeitiger Umsetzung anhand von Schülerbeispielen in der Schulwirklichkeit werden die Motivation anregenden zahlreichen Beispiele zu einer effizienten Form des Lernens mit deutlichem Abstand zum herkömmlichen Unterricht angeboten. Die angesprochenen Themenbereiche 'Interviews, Sachposter, Diskussion, Bastel-tips, Spielvorstellungen und Reportagen' berücksichtigen dabei gleichzeitig ihre praktische Verwendung und Rückführung in den sogenannten Normalunterricht zwecks besserer Verzahnung der kognitiven und affektiven Komponenten. |
| Erarbeitung I<br><br>L. weist auf praktische Ergebnisse der Lernpsychologie gerade für S. hin und zeigt Diaserie: So wird schulisches Lernen interessant (fragend-entwickelnd). | S. betrachten die vorgelegten Dias und kommentieren/diskutieren zu jedem vorgegebenen Impuls spontan ihren Eindruck. | Die Medienvorlage liefert auch die Grundlage für den nächsten Erarbeitungsschritt, der systematischen Erarbeitung von Grundtatsachen zur allgemeinen Lerntechnik. |

| Lehrerverhalten/Phase | Schülerverhalten | Didaktisch-methodischer Kommentar |
|---|---|---|
| Erarbeitung II | | |
| L. stellt der Lerngruppe ein System für S., das Schüler-Erfolgs-System, (S-E-S) vor.[1] | S. betrachten die Lehrerdarbietung. | Mit der Vorstellung und Ausgabe des 'Schüler-Erfolgs-Systems' einschließlich Lernprogramm als Anleitung erhalten die S. eine praxisrelevante Lernmethodik an die Hand, die humanistisch-psychologische Ansätze (beim Lernen helfen) konsequent realisiert. Die beherrschende Form des Lehrers als des Darbietenden von Unterricht wird zurückgenommen in der Weise, daß der L. in dem vorgelegten Modell als Katalysator von Lernprozessen unter Einbeziehung der sich stärker als bisher verantwortlich fühlenden S. verstanden wird. Den S. wird diese veränderte Form der Rollenübernahme methodisch effizient angeboten. Das S-E-S ist innerhalb seiner Struktur und seines Verfahrensablaufs gezielt auf Schülerbedürfnisse ausgerichtet. Einzelne Verfahrensschritte, besonders solche mit psychologisch präventiver Intention bezüglich Stabilisierung und Entspannung von S., sind im vorangegangenen Unterricht praktisch verdeutlicht worden. In der die Unterrichtseinheit abschließenden Vertiefung wird die Bedeutung des bisher Erarbeiteten unter Berücksichtigung der Schülerleistung herausgestellt. Dem L. kommt hierbei besonders die Aufgabe zu, die Betonung der Eigenverantwortlichkeit des einzelnen S. vor sich selbst und der gesamten Gruppe stellvertretend für das später zu übernehmende gesellschaftliche Rollenverständnis in einer demokratischen Gesellschaft aufzuzeigen. |
| L. zeigt Diaserie zum Aufbau des S-E-S. | S. betrachten die Arbeitsgeräte und Materialien. | |
| L. zeigt Arbeitsgeräte und Materialien vor. | S. arbeiten sich in das vom L. ausgegebene Lernprogramm zum S-E-S ein und stellen Rückfragen zur Anwendung. | |
| L. teilt das schriftliche Programm (Lernprogramm) für das S-E-S aus. | | |
| Zusammenfassende Vertiefung | | |
| L. schildert in kurzem, gebundenem Unterrichtsgespräch das bisher Erarbeitete und fordert die S. zum Abschluß der Unterrichtseinheit zur verstärkten Eigenverantwortung für ihr weiteres persönliches und schulisches Handeln auf. | | |

[1] Seite 'Lerntips' innerhalb des Lernprogramms verändert nach Brothers, J., E.P.F. Eagan, 'In 10 Tagen zum vollkommenen Gedächtnis', Genf 1981[5], S. 83 ff.

# Bilderklärung zur 19-teiligen Diaserie

Erarbeitung I:

Bild-Nr. 1: Titeldia: 'So wird schulisches Lernen interessant'
2: Textdia (szenisch strukturiert): Basteltips
3: Illustration zu 2: Schüler bauen ein Flugmodell
4: Textdia (in der Folge wie 2) : Experimente
5: Illustration zu 4: Schüler arbeiten mit Elektronikexperimentierkästen
6: Illustration zu 4: Schülerinnen zeigen Schülversuche im Chemieunterricht
7: Textdia : Interviews von Schülern
8: Illustration zu 7: Schülerinnen mit Fernsehkamera und Videorecorder
9: Textdia : Sachposter
10: Illustration zu 9: Schülerin mit Englisch-Poster
11: Illustration zu 9: Schülerin mit Chemie-Sach-Poster
12: Textdia : Diskussion
13: Illustration zu 12: Diskutierende Schüler in der Klasse
14: Illustration zu 12: Diskutierende Schülergruppen auf dem Schulhof
15: Textdia : Spielvorschläge
16: Illustration zu 15: Tanzende Mädchen
17: Illustration zu 15: Gitarrespielender Schüler
18: Textdia : Reportagen
19: Illustration zu 18: Schülerin während einer Tonbandreportage in einer Straße

## Bilderklärung zur 32-teiligen Diaserie

Erarbeitung II:

Bild-Nr. 1: Titeldia: 'Schüler-Erfolgs-System'
2: Schüler mit Sicherheitsweste
3: Cassettenstände als Wissensspeicher (Verpackung)
4: Cassettenständer als Wissensspeicher (Detailaufnahme)
5: Schülerin beim Einrichten der Lernkartei
6: Sammelmappe
7: Lernposter
8: Übersicht SES (schematisch)
9: Lernmaschine
10: Trainings-Cassetten
11: Mädchen beim Üben mit den Trainingscassetten
12: Gesamtabbildung SES (Geräte und Materialien)
13: Schüler bei der Arbeit mit dem SES
14: Chemie-Sach-Poster
15: Lernprogramme zur Lernmaschine
16: Bio-Rhythmik
17: Stundenplanaufteilung
18: Bio-Rhythmik
19: Kurvendarstellung zur BR
20: elevit-mobil
21: elevit-mobil und Schulbücher
22: elevit-mobil mit Schülern
23: Cassettenrecorder
24: Cassettenrecorder und Englischbücher
25: Diktiergerät und Weckeruhr
26: Bildvorlage IQ-Test
27: IQ-Spiele (magnetisch, Taschenausgabe)
28: IQ-Spiele
29: IQ-Spiele (Papieranleitung)
30 IQ-Spiele (magnetisch)
31: Sicherheitsweste
32: Schülerband mit Schlagzeug und E-Gitarre

ARBEITSPAPIER / ARBEITSTRANSPARENT PSYCHOLOGIEUNTERRICHT:

Weiterführende Notizen (Erarbeitungen) zur Unterrichtsstunde:

.....

---

## Inhaltsangabe zur Übungs-Cassette: 72-Sek.-Muskel-Entspannung und mentales Training

---

Einleitung: Gitarrenmusik, ca. 2 Minuten, danach - in die leiser werdende Musik - der Kommentar. Musik bleibt leise im Hintergrund.

Sprechtext: (weiche Stimmlage): Möchtest du auch so gut Gitarre spielen können - oder spielst du vielleicht schon selber einige dieser Stücke auf deiner E-Gitarre?

Dann hast du besonders gute Voraussetzungen für das weitere Vorgehen mit dieser Trainingscassette, denn du kennst ja bereits das unbeschreiblich gute Gefühl, das einen überkommt, wenn man nach einiger Zeit des Übens feststellt: *es klappt tatsächlich!*

Griffe und Schlagrhythmus hören sich fast schon so an wie das Original. Man übt - einfach so aus Spaß - immer weiter *und wird immer besser.* Genauso wird es dir auch mit dieser Cassette gehen, natürlich auch, wenn du nicht Gitarre spielst. Sieh das ganze hie als ein neues Spiel für dich an - aber als ein Spiel, das deinem Leben eine völlig neue Richtung gibt.

Zugegeben - zuerst klingt das ganze hier ja ein bißchen fremd. Man weiß noch nicht, wie das den eigentlich klappen soll, mit einer Tonband-Cassette zu trainieren. Bisher hörte man sich ja lediglich immer nur die Musik von einer Cassette an.
Doch bereits nach dem zweiten, dritten oder vierten Abhören wird dir das hier Gesagte immer vertrauter werden und gehört dann einfach zu deinem normalen Tagesablauf wie Essen - Trinken - Schlafen.

Bevor wir nun mit dem eigentlichen Training beginnen, hör dir noch etwas die Musik an.

Ca. 2 Minuten Gitarrenmusik!

Gitarrenmusik langsam ausblenden!

Sprechtext: In der Schule hast du im Psychologieunterricht bereits eine Einführung in das 72-Sek.-Muskel-Entspannungstraining bekommen. Es ist ja klar, daß man eine solch wichtige Sache zu Hause weiter üben muß, damit man sie später im Unterricht, beim Arzt, im Wartezimmer, im Bus oder im Zug anwenden kann.

*Diese Trainings-Cassette hilft dir dabei!*

Solltest du übrigens als Junge nach einer Woche Training zu Hause festgestellt haben, daß deine Muskeln etwas härter geworden sind, so ist das völlig normal. *Deine Kraft steigert sich nämlich nach jedem Trainingstag um 5%.*

*Als Mädchen brauchst du jetzt nicht zu befürchten*, große Muskelberge zu bekommen. Bei Mädchen geht so etwas aus verschiedenen Gründen nicht. Wenn du aber mal Filmschauspielerinnen, Tänzerinnen oder Stewardessen beobachtest, die eine gute Figur haben, dann kanst du sicher sein, daß diese Personen nach solch einem Programm trainieren, mit dem du auch gleich beginnst.

Lege dir jetzt am besten deine Bildvorlage zurecht (du findest sie in deiner Psychologie-Arbeitsmappe) und imitiere *genau* die Körperhaltung der beiden Schüler, die du dort abgebildet siehst. Als Sitzfläche benutzt du am besten einen Küchenstuhl.

Wir gehen jetzt Schritt für Schritt die 12 Übungen durch, keine Übung dauert länger als 6 Sekunden. Darum zählen wir bei normaler Atmung: ein-und-zwanzig / zwei-und-zwanzig, das entspricht ungefähr den benötigten 6 Sekunden.

Bild Nummer 1 ist jetzt aufgeschlagen, die erste Übung beginnt, wir atmen ganz normal.

## Übungen isometrisches Training

Übung 1: Verschränke die Arme hinter deinem Kopf und drücke den Kopf so fest wie möglich gegen den Widerstand deiner Hände. Atme normal, Keine Luft anhalten und zähle jetzt langsam ein-und-zwanzig/ zwei-und-zwanzig.

Und fertig ist die erste Übung! Schlage jetzt Bild Nr. 2 auf!

Übung 2: Lege deine Handflächen gegen die Stirn, Ellenbogen geradehalten. Drücke deinen Kopf fest gegen die Hände. Zähle wieder: ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Sieh dir jetzt Bild Nr. 3 an!

Übung 3: Die rechte Handfläche wird über das rechte Ohr gelegt, der Kopf wird seitlich dagegen gedrückt. Atme normal. Zähle langsam ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Wiederhole die Übung 3 mit der linken Handfläche!

Kurze Pause von ca. 15 Sek.

Übung 4: Mache mit beiden Händen eine Faust und drücke mit beiden Händen von unten unter die Tischplatte. Atme normal und zähle langsam ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Übung 5: Der rechte Arm wird über das Handgelenk des linken Armes gelegt und kräftig gedrückt. Atme normal und zähle langsam ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Wiederhole die Übung 5 mit dem linken Arm über der rechten Hand.

Kurze Pause von ca. 15 Sek.

Übung 6: Dein Gesicht wird so verzogen, als wolltest du einen lautlosen Schrei ausstoßen. Alle Gesichtsmuskeln müssen gespannt sein. Atme normal und zähle ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Übung 7: Versuche nun mit aller Kraft dein Gesicht zu verkleinern. Augen und Mund deutlich zusammenkneifen.
Arme normal und zähle ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Übung 8: Setz dich gerade auf deinen Stuhl. Fasse mit beiden Händen den Stuhl von unten an, als wolltest du ihn in die Höhe heben.
Atme normal und zähle langsam ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Übung 9: Stütz dich mit gespreizten Fingern auf deine Tischplatte und drücke fest zu.
Atme normal und zähle langsam ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

Übung 10: Strecke beide Beine im Sitzen aus. Lege die Hände unter die Kniescheibe und drücke fest zu.
Normal atmen und langsam zählen: ein-und-zwanzig/zwei-und-zwanzig.

---

ÜBERLEITUNG: (leise Gitarrenmusik im Hintergrund)

Nach dieser letzten Übung hast du dir etwas Ruhe verdient. Setz dich schon mal in einen bequemen Sessel, besorg dir einen Kopfhörer und höre weiter der Musik zu.

2 Minuten Musik, die Gitarrenmusik wird langsam ausgeblendet. Meditationsmusik im Hintergrund ist deutlicher zu hören.

Sprechtext: Nachdem du deine Muskeln entspannt hast und jetzt ganz bequem in einem Sessel sitzt und über deinen Kopfhörer weiter mithörst, wirst du jetzt erfahren, was du tun mußt, um auch eine 'geistige Entspannung' durchzuführen.

Der Videofilm im Psychologieunterricht hat dir ja gezeigt, wie Christiane praktisch spielend das Bild einer schönen Landschaft durch die Kraft ihrer Gedanken in sich entstehen ließ.
*So etwas kannst du auch!*

Dein Unterbewußtsein besitzt eine gewaltige Kraft, die du gleich spielerisch aufweckst und die dir ungeahnte innere Kräfte verleiht! Du wirst selbstsicher - du hast keine Angst mehr - man wird dich wegen deines Erfolges bewundern.

*Du setzt dir als Ziel ein Bild vor deine Augen - und das Bild wird Wirklichkeit, deine Zielvorstellung wird wahr!*
Dein Unterbewußtsein arbeitet praktisch automatisch an deinem Ziel.

*Alles geschieht ohne Zwang - ohne Hast, nur durch dein Gefühl!*
Schließe jetzt deine Augen - Sei innerlich ganz ruhig und entspannt und vertiefe dich in die Musik. CA. 15 SEK. PAUSE

SUGGESTIONSTEXT: (Flüstern)

Du siehst jetzt über dir einen herrlich blauen Himmel. -
Kleine weiße Wolken ziehen langsam vorbei. -
In einer dieser weißen Wolken wird ein heller Punkt sichtbar. -
Der Punkt wird größer und strahlender und kommt direkt auf dich zu -
Sein Licht wirkt beruhigend und warm -
Es überstrahlt alles andere. -
Jeder andere Gedanke verschwindelt langsam aus deinem Kopf -
Zurück bleibt ein Gefühl tiefer Ruhe -
Du siehst nur noch den strahlenden Punkt vor dir -
Er führt dich zu einem großen Tor -
Das Tor öffent sich und vor dir liegt eine wunderschöne Landschaft -
Die grüne Wiese ist übersät mit Gänseblümchen -
Alles trahlt Ruhe und Geborgenheit aus -
In der Ferne rauscht ganz leise ein Bach -
Die Vögel zwitschern und ein leichter Wind streicht angenehm kühl über deine Stirn -
Du fühlst dich sehr glücklich und atmest ganz tief -
Alles in dir wird ruhig - ganz ruhig -
Wie von selbst beginnst du jetzt in Gedanken zu sprechen:

*Ich spüre eine große Ruhe in mir. Diese Ruhe werde ich ab sofort immer wieder spüren. In der Schule, in der Stadt, zu Hause - ich bin vollkommen ruhig und gelassen.*
*Ich habe großes Vertrauen zu mir. Ich weiß, daß ich etwas kann.*
*So wie andere, bin auch ich zu großen Leistungen fähig. Ich habe keine Angst. Ich bin frei von Hemmungen. Meine düsteren Gedanken verschwinden völlig. Ich denke nur noch frohe Gedanken. Ich sehe mich bereits an meinem Ziel. Ich bin glücklich. So wie jetzt wird es immer sein. Ich atme vor Glück tief ein. Jede Schwierigkeit wird von mir gemeistert. Ob in der Schule oder in meiner Freizeit: Ich schaffe es! Immer! Jeder Tag wird besser und immer besser.*
*I c h  s c h a f f e  e s!*

CA. 15 SEK. SPRECHPAUSE!

*Ich glaube an mich. Mein Unterbewußtsein verfügt über große Möglichkeiten. Ich bin in der Klasse angesehen und beliebt. Meine Selbstsicherheit zieht die anderen Schüler an wie ein Magnet. Ich traue jeden Tag immer mehr auf mein Können. Durch die positive Kraft meiner Gedanken löse ich jedes Problem. Mein Unterbewußtsein macht mich stark.*
*Ich freu mich auf die Schule. Ich stelle dort jeden Tag mein Können unter Beweis. Ich schaffe alles, was ich mir vornehme. Ich glaube an mich. Ganz fest und unbeirrt. Ich schaffe es. I m m e r !*

CA. 30 SEK. PAUSE!

*Ich gehe freudig in die Schule. Ich trete ganz sicher auf. Auf dem Weg zur Tafel strahle ich Ruhe und Gelassenheit aus. Die Klasse bewundert mich. Ruhig löse ich meine Aufgabe.*
*Meine Ruhe und Gelassenheit macht mich stark. Mein Körper geht aufrecht. Mein Gang ist zielstrebig und fest. Ich blicke allen fest in die Augen. Ich weiß, daß ich etwas kann. Ich stelle es in der Schule jeden Tag unter Beweis.*
*Jeden Tag nutze ich die Möglichkeiten, meinen Körper und meinen Geist zu trainieren. Mein Unterbewußtsein arbeitet jeden Tag für mich. Für meinen Erfolg. Für mein erfolgreiches Leben. Ich schaffe es! I m m e r !*
(Wiederholung)

1 Minute Musik!

KOMMENTAR:

Öffne nun wieder deine Augen. Dein Körper ist ganz leicht und frisch.

Du reckst und streckst dich und fühlst dich unheimlich gut!

Gitarrenmusik wird laut eingespielt.

# 'SCHÜLER - ERFOLGS - SYSTEM (S-E-S)'

*Ein neues Lernprogramm für Schüler mit Köpfchen*

DURCH ANGEWANDTE LERNPSYCHOLOGIE ZUM DAUERHAFTEN SCHULERFOLG !

SCHÜLER-ERFOLGS-SYSTEM (S-E-S)

DAUERHAFTER SCHULERFOLG DURCH ANGEWANDTE LERNPSYCHOLOGIE

MIT DEN *'Schülerwerkzeugen':*

- TRAININGSCASSETTE *(mit Musik)*
- WISSENSSPEICHER
- SAMMELMAPPEN
- LERNPOSTER
- LERNMASCHINE, BIO-RECHNER, RECORDER, LEXIKON

— ERREICHEN SCHÜLER

*einen optimalen (d.h. bestmöglichen)*

LERN- UND SCHULERFOLG!

## L E R N E N - ganz einfach!

Auf den folgenden Seiten wirst Du eine Menge Dinge erfahren, die Dir helfen, Schule, Schularbeiten und somit auch Deine Freizeit besser zu gestalten.

*Möchtest Du mehr darüber erfahren?*

*Dann brauchst Du nichts anderes zu tun als mitzumachen!*

*Wie?*

*Ganz einfach!*

Du liest hier noch ein bißchen weiter und läßt Dich gewissermaßen von den Zeilen hier 'an die Hand nehmen'.

*Ja, Du hast richtig gelesen: "an die Hand nehmen"!*

Wenn Dir das komisch vorkommt, daß Dich jemand heute noch an die Hand nehmen will, so ist das eigentlich ganz normal. Wir wollen ja schließlich alle heute selbständi sein, selber entscheiden können. (Aber bevor wir auf unseren eigenen Beinen stehen konnten, brauchten wir oftmals die Hand unserer Eltern, bis es dann klappte.)

*Beim Lernen ist das ganz genauso!*

Übrigens hast Du Dich ja bereits entschieden. Du weist nicht recht wozu? Nun, Du hast Dich entschieden, bis hierher weiterzulesen.

*Und damit hast Du einen entscheidenden Schritt getan!*

*Du hast Neuland betreten und bist auf dem besten Weg, Selbständigkeit zu erlangen!*

Gemeint ist hier eine wirkliche Selbständigkeit, die sich langsam entwickeln muß, wie alles, was lange Bestand haben soll. Überlege einmal, wie lange eine Eiche braucht, bis sie vom Keimling zum starken Baum gewachsen ist. Danach können ihr aber auch stärkste Stürme kaum noch etwas anhaben.

*Dir geht es genauso, wenn Du hier mitarbeitest!*

Die Selbständigkeit, die Du hiermit erwirbst, läßt Dich manchem starken 'Lernsturm' in Schule und auch später im Beruf standhalten.

*Und Du hast noch eine Menge Spaß dabei!*

Wenn Du hier weitermachst, gewinnst Du Selbständigkeit, die Dir jeden Tag in der Schule hilft. Durch die Arbeit mit diesem Programm legst Du Dir praktisch den Grundstein, das Fundament, auf dem Du dann Dein eigenes 'Lern-Haus' errichten kannst.

Bevor man nun etwas völlig neues aufbaut, benötigt man zu allererst einmal HANDWERKSZEUG, keinen Meißel und keinen Hammer, aber dennoch GEGENSTÄNDE, m denen unsere ARBEIT l e i c h t e r wird.

Unsere Arbeit heißt lernen.
Lernen, so haben wir bereits
im vorangegangenen Unterricht
gesehen, kann man auf ver-
schiedene Weise.

Über REIZ REAKTIONS-BEZIEHUNGEN genauso (Du erinnerst Dich sicher noch an den Hund von Prof. PAWLOW) wie über VERSUCH und IRRTUM (Irrgartenversuch mit der Maus).

*Nun wird Lernen von vielen Schülern ziemlich abgelehnt!*

Es gilt als schwer, nicht durchschaubar, unangenehm. Daß es auch l e i c h t , d u r c h s i c h t i g , und a n g e n e h m sein kann, wird dabei vorschnell übersehen.

Wie das denn wohl funktionieren soll, willst du jetzt bestimmt wissen. Nun, es funktioniert, wenn du das nachfolgende Programm, das

## SCHÜLER-ERFOLGS-SYSTEM

so, wie beschrieben, durcharbeitest. Es enthält viele Möglichkeiten, Lernen interessant, anregend und vor allen Dingen angstfrei zu machen.

Beginnen wir mit einem Beispiel. Täglich kann man lesen, daß unser Gehirn irgendwie mit einem Computer verglichen wird. Das ist natürlich falsch. Unser Gehirn kann viel mehr als ein Computer, es wird nie durch einen Computer ersetzt werden können.

Der Computer kann aber eines sehr gut. Er kann nämlich unendlich viele Daten speichern, wenn also ein Computer so gut Daten speichern kann, du aber im Moment Schwierigkeiten hast, dir wichtige Daten zu merken, liegt es nahe, sich selbst einen Datenspeicher zu beschaffen, damit wir unser Gehirn von Dingen befreien, die uns noch Probleme bereiten.

*Darum erstellen wir einen Wissensspeicher!*

Besorge dir dazu in den Schallplattenabteilungen der Kaufhäuser einen Cassettenständer, wie du ihn hinten in der Abbildung siehst. In der Schreibwarenabteilung bekommst du ein Kunststoffregister, numeriert, das du zur Aufteilung der jeweiligen Fächer eines Daten-

speichers benutzt. Außerdem besorgst du dir im Schreibwarenhandel Karteikarten der Größe DIN A 6 in verschiedenen Farben.

Mit dem Kunststoffregister teilst du jetzt die drei Fächer deines Cassettenständers jeweils von 1-4 ein. Hinter die erste Registerkarte (1. Fach) stellst du nun ein paar deiner Karteikarten.

Nimm für jedes Fach eine andere Farbe!

*Jetzt speichern wir die Daten in den Wissensspeicher ein:*

Betrachten wir zunächst das Fach ENGLISCH, um den 1. Speicher anzulegen. Nimm eine Karteikarte mit der Farbe für Englisch, z.B. blau, und notiere pro Karte jeweils einen Begriff, der dir Schwierigkeiten bereitet und den du für die nächste Arbeit können mußt.

BEISPIEL: (BESCHRIFTE SO DEINE KARTEIKARTEN)

VORDERSEITE *What a good idea!*

RÜCKSEITE *Was für eine gute Idee!*

oder

VORDERSEITE *Did you have a good trip?*

RÜCKSEITE *Hast du eine gute Reise gehabt?*

usw.

*Die weitere Arbeit mit dem Wissensspeicher!*

Wenn du nun genügend Karten eingetragen und vorbereitet hast, können wir mit der Arbeit beginnen.
Nimm dir bitte jetzt eine Karte aus Fach Nr. 1 heraus. Versuche die Wortbedeutung der Kartenaussage herauszubekommen. Gelingt dir das nicht, drehe die Karte um und präge dir die Übersetzung ein, stelle die Karte an die letzte Stelle des 1. Faches, damit du während des zweiten Durchgangs noch einmal diesen Begriff wiederholst.

Hast du den Ausdruck gewußt, stellst du die Karte sofort in das 2. Fach, wo all die Karten abgespeichert werden, die beim ersten Mal Durcharbeiten 'gesessen' haben.

Danach kontrollierst du dein Wissen mit den Karten in Fach 2. Beherrscht du sie, stellst du die Karten sofort in Fach 3 und hier nach dem weiteren Durcharbeiten in das 4. Fach.

Sind dir aus dem 4. Fach wirklich alle Begriffe, Redewendungen, Formeln usw. klar, kannst du sicher sein, daß dein Langzeitgedächtnis sie fest im 'Griff' hat. Du nimmst diese Karten dann aus deinem Wissensspeicher heraus, da sie wirklich dein geistiges Eigentum geworden sind. Du gibst jetzt im Unterricht sichere und richtige Antworten!

Karten, deren Begriffe und Redewendungen dir noch Schwierigkeiten bereiten, stellst du wieder zurück in das 1. Fach. Hier beginnt der Ablauf dann wieder wie gehabt. (Lernen im 1. Fach, danach ablegen in 2,3,4.)

WICHTIG: VERWENDE DAS SYSTEM DES WISSENSSPEICHERS NUR FÜR VOKABELN, REDEWENDUNGEN, STRUKTUREN,

die dir wirklich schwerfallen,

DIE DU PRAKTISCH IMMER WIEDER VERGISST.

Du bist mit diesem System für viele Dinge in der Schule h e r v o r r a g e n d vorbereitet. Es läßt sich für alle Fächer verwenden, in denen du Probleme hast oder wo du besonders viel erreichen willst. (Siehe hinten Abbildung 'So wird gewechselt'!'

Mit der Einrichtung des WISSENSSPEICHERS hast du bereits einen wichtigen Grundstock deines Lernhandwerkszeugs hergestellt!

Es gilt aber noch einiges zu ergänzen, damit dein Ziel, leichter und besser zu lernen, bald erreicht ist.

Du sieht hinten in den Abbildungen drei Sammelmappen in den Farben grün, gelb und blau. Auf den Sammelmappen liegt ein gelbes Tagebuch für den Psychologieunterricht.

*Die Sammelmappen und das Tagebuch werden dir helfen, jeden gewünschten Lernstoff noch leichter als bisher zu erarbeiten.*

Du beschriftest zunächst die Mappen mit Fächern deiner Wahl. So kannst du z.B. für Biologie die grüne Mappe nehmen und für Chemie/Physik die blaue Mappe. Diese Vorschläge sind aber lediglich als Anregung gedacht, du suchst dir selber deine Fächer aus und sammelst alles an Berichten, Fotos, Zeitungausschnitten, Prospekten usw., was sich irgendwie in ein von dir zu bearbeitendes Thema einfügt (z.B. für eine Jahresarbeit!).

*Das Tagebuch ist hierbei dein 'aufklappbares Gedächtnis'!*

Hinweise, Anregungen, Adressen, Termine von Arbeiten, Telefonnummern von Mitschülern und Lehrern sowie dein tägliches Arbeitspensum werden hier sauber eingetragen.

Am besten gehst du erst am Abend zu Bett, wenn du sicher bist, alle dort notierten Arbeiten auch erledigt zu haben.

*Du wirst überrascht sein, wie schnell du in deiner Klasse als derjenige Schüler angesehen wirst, der nichts mehr vergißt!*

Mit den Sammelmappen verbunden sind die sogenannten LERNPOSTER, die du hinten im Bild siehst. Sie stellen ein Ergänzung zum Datenspeicher und zu den Sammelmappen dar.

Mußt du z.B. für einen Chemie-Test lernen und hast du immer Probleme mit der Formelsprache, schreibe die Formeln, die dir schwerfallen, auf das Lernposter und setze die Schrift durch verschiedene Farben deutlich voneinander ab. Solltest du geeignete Bilder gesammelt haben (Sammelmappe durchsehen! , setze sie übersichtlich in das Lernposter mit ein.

Das Lernposter hängst du dann so auf, daß du zu Hause mehrere Male am Tag daraufschauen mußt. Du wirst sehr schnell feststellen, daß du mit diesem Vorgehen (und natürlich der Einbeziehung des Wissensspeichers) dein UNTERBEWUSSTSEIN 'zwingst', dir beim Lernen schwieriger Begriffe zu helfen.

*Durch den Einsatz solch einer gezielten Lerntechnik wird nicht nur dein Ultrakurzzeit-Gedächtnis angesprochen, sondern auch gleichzeitig immer wieder das Langzeit-Gedächtnis aktiviert mit dem Ergebnis: Mit geringem Zeitaufwand erreichst du einen hohen Lernstand!*

Wenn du das hier Beschrieben gründlich trainierst, stellst du bald fest, daß das Lernen bei dir praktisch 'automatisch' erfolgt, daß dir z.B. dein Unterbewußtsein, das du vorher mit Wissensspeicher, Lernposter, Tagebuch programmiert hast, während der Arbeit in der Klasse 'Bilder' liefert, die du dann nur noch auf das Arbeitsblatt umsetzten mußt. Du 'siehst' also förmlich dein Ergebnis innerlich vor dir.

*Deine Klassenkameraden und auch dein Lehrer werden ganz schön verblüfft sein!*

Damit dir auch auf Dauer der Gebrauch von Lerntechniken Spaß macht, solltest du als Ergänzung zu den bisher erwähnten Arbeitsmaterialien ein Gerät bauen oder für wenig Geld kaufen, das eine hohe Wirksamkeit in fast allen Schulfächern zeigt. (Dein Lehrer sagt dir über die Beschaffung des Gerätes mehr aus.)

*Gemeint ist hier eine sogenannte* LERNMASCHINE *, ein einfach zu handhabendes Gerät, das spielend 'Lernen am Erfolg' ermöglicht.*

Durch akustische und optische Zeichen zur Erfolgskontrolle gesteuert (denke hierbei ruhig noch einmal an das Beispiel aus dem vorangegangenen Unterricht mit dem Hund des Prof. PAWLOW), kann man sich mittels auf Schulfächer abgestimmter Lernprogramme mühelos und in Form eines Wettbewerbs mit Mitschülern oder Freunden ein beachtliches Wissen erwerben, das sich außerdem jeden Tag in den Unterricht mit einbringen läßt.

Der Einbau eines 'Spielnachmittages' mit der Lernmaschine pro Woche wird dir helfen, ohne sonderliche Mühe dein Wissen in wenigen Monaten zu verdreifachen. (Plane nach Selbstbau oder Kauf des Gerätes sofort die Zeit hierfür in dein Tagebuch ein.)

*Was machen wir aber nun, wenn wir müde und abgespannt sind, wenn der Tag in der Schule alles andere als erfolgreich für uns war?*

Tatsächlich darf man bei aller Freude über viele wirksame und eigentlich ganz leichte Maßnahmen zur persönlichen und schulischen Leistungssteigerung nicht vergessen, daß der schulische Alltag allerlei Probleme mit sich bringt, so daß wir in unserer freien Zeit oftmals keine Lust verspüren, schon wieder an Lernen zu denken.

So verständlich dieser Gedanke ist, so gefährlich ist er auch. Denn bereits am nächsten Tag steht für jeden Schüler wieder Schule und somit auch Lernen im Vordergrund seines Tagesablaufs.
Und wohl dem, der hier nicht einfach alles laufenläßt, sondern etwas über den Tag hinausdenkt.

Fest steht: Die Schule mag sein, wie sie will, es kommt kein Schüler an ihr vorbei. Je mehr du dich mit Überlegungen wie diesen beschäftigst, desto eher gewinnst du Abstand zu dem täglichen Kleinkram und den völlig unproduktiven, negativen Gedanken über die Schule.

*Es wird dir gelingen, die Schule und die Probleme mit ihr (die so groß gar nicht sind) tatsächlich 'in den Griff' zu bekommen!*

Du wirst dich sicher noch an die Unterrichtsstunden im Psychologieunterricht erinnern, als Themen wie WAHRNEHMUNG - AUFMERKSAMKEIT und BEWUSSTSEINSPROZESSE allgemein besprochen wurden.
Du hast darüber hinaus sogar schon ein Verfahren kennengelernt, das dir den Unterrichtsinhalt praktisch verdeutlicht hat und Bewußtseinsprozesse in Form deiner von dir willentlich beeinflußten Gedanken sichtbar werden ließ.

Gemeint ist hier das MENTALE TRAINING, welches in Verbindung mit dem 72-Sek.-Muskel-Entspannungstraining die Lösung darstellt, wenn wir müde und abgespannt sind und von Lernen und TECHNIKEN des LERNENS nichts mehr hören wollen.

Wenn sich aber nun hochbezahlte Manager der Industrie, Lehrer, Ärzte, Rechtsanwälte, Facharbeiter und Angestellte mit im Prinzip den gleichen Methoden zur Entspannung beschäftigen und damit wenige Minuten am Tag regelmäßig trainieren, kannst du sicher sein, daß du mit den nachfolgend beschriebenen und in Fotos und auf der Toncassette vorgelegten Übungen ein wirklich sinnvolles Verfahren zur speziellen Entspannung von Schülern in der Hand hast.

*Es liegt nur noch an dir, ob du es auch benutzen willst.*

*Wenn du aus lauter Gleichgültigkeit darüber hinweggehst, mußt du dich nicht wundern, wenn andere dir schon längst voraus sind!*

Halten wir noch einmal fest:

72-SEK.-MUSKEL-ENTSPANNUNGS-TRAINING, MENTALES TRAINING, WISSENSSPEICHER, LERNMASCHINE, SAMMELMAPPEN, LERNPOSTER, TAGEBUCH

*stellen zusammen ein SYSTEM dar, das es Schülern ermöglicht, einen sehr hohen persönlichen und schulischen Erfolg zu erreichen, ja, man kann fast sagen, zu garantieren.*

Das vorliegende Schüler-Erfolgs-System ermöglicht es erstmals Schülern, eigenverantwortlich aus sich selbst heraus ein Bild zu formen, das jedem Menschen seit seiner Geburt mitgegeben worden ist. Die Auswirkungen einer systematischen, d.h. regelmäßigen Anwendung des S-E-S reichen weit über die Schule hinaus und haben positive Folgen für das weitere Leben.

*Noch ein Wort zur Praxis des Entspannungstrainings:*

Die Arbeit mit den Bildvorlagen für das 72-Sek.-Entspannungstraining und die Übungen zum mentalen Training sind auf der beiliegenden Toncassette genau erklärt (eine erste Einführung hast du ja bereits im Unterricht durch deinen Lehrer bekommen). Die Cassette enthält auch einige Musiktitel, die dir bestimmt gefallen werden.
Höre dir zunächst die Cassette ruhig an, übe aber noch nicht, erkunde erst einmal die Bildvorlagen, den Text, die Musik und halte die Zeit fest, damit du in der Zukunft während des Übungsprogramms von nieman-

dem gestört wirst. Anschließend stellst du die Cassette zurück in den Wissensspeicher, der ja ursprünglich ein Cassettenhalter war, und hast so übersichtlich deine Unterlagen und Arbeitsmaterialien zusammen.

*Damit nun auch nichts mehr schiefgeht, gehen wir noch einmal alles bisher Besprochene kurz durch:*

Der Wissensspeicher mit Karteikarten in der Farbe deiner Wahl ist vorbereitet. Die verschiedenfarbigen Sammelmappen zum Aufbewahren unterschiedlicher Informationen sind angelegt. Die Lernposter stehen im Rohzustand griffbereit in der Ecke. Die Lernmaschine ist gebaut oder gekauft, verschiedene Lernprogramme (müssen gekauft werden) sind in Griffweite.
Die Bildvorlagen zum 72-Sek.-Muskel-Entspannungs-Training liegen in Reichweite. Die Übungscassette und ein funktionsfähiger Cassettenrecorder stehen bereit, der Kopfhörer (für die Übungen zum mentalen Training) ist angeschlossen.
Nun brauchst du nur noch dein Tagebuch vorzunehmen, dir einen Zeitplan anhand deiner Fächer oder Klassenarbeiten machen, gewillt sein, einmal eine Woche zur Einarbeitung etwas mehr zu arbeiten, und es kann losgehen!

*Es gibt nur wenige Dinge auf der Welt, die man nicht nicht verbessern bzw. ergänzen könnte!*

Wir gehen einmal davon aus, daß du bereits seit einigen Wochen regelmäßig mit dem SCHÜLER-ERFOLGS-SYSTEM gearbeitet hast.
Karteikartenarbeit, Sammelmappeneinsatz, Erstellen von Lernpostern sowie die Arbeit mit der Trainingscassette sind dir in Fleisch und Blut übergegangen.
Du hast lernmäßig einen großen Schritt nach vorn gemacht!

Darum sollten wir über erfolgreiche Maßnahmen nachdenken, die uns helfen können, unser gemeinsames Ziel, LERNEN ZU LERNEN, noch zu verfeinern.

Für nicht wenige Schüler stellt sich ja in der Praxis das Problem, das einmal Begonnene auch wirklich durchzuhalten. Gedanken wie "Ich habe heute einfach keine Lust" sind häufig, aber auch gefährlich. Das einmal Aufgeschobene hat das Bestreben, sich am nächsten Tag wieder zu melden und wiederum zu sagen: "Ich habe heute keine Lust." So geht es dann weiter, der Kreis schließt sich. Angst vor schlechten Schulleistungen und Schulunlust nehmen weiter zu. Eltern und Lehrer drohen, man fühlt sich von allen mißverstanden, und die ziemlich sichere Lehrstelle ist einem auf einmal auch egal.

*Ergebnis: 'Frust' mit 'Null Bock' auf alles! (Eine Lösung ist das nicht und große Befriedigung bringt solch ein Denken schon gar nicht)*

Was aber ist zu tun? Müssen wir wie der Held im Kino kämpferisch jeden Tag uns mit Todesverachtung auf unsere Schularbeiten stürzen? Müssen wir alle in uns wohnenden Gefühle, mal keine Lust zu haben, heroisch niederkämpfen?

NATÜRLICH NICHT!

Gedanken der vorliegenden Art mögen in Extremsituationen hilfreich sein, bei uns handelt es sich aber immer um einen Normalfall. Und der fordert zur Lösung anstehender Probleme normale, wenngleich auch möglichst intelligente Lösungen.
Wobei Intelligent nicht gleichgesetzt wird mit übermenschlichen Anstrengungen, sondern einer praktischen Intelligenz, die jeder Schüler hat, der eine weiterführende Schule besucht.

*Mit dem BIO-RHYTHMUS-RECHNER gegen die Unlust!*

Gedanken der Unlust, wenn wir etwas Neues anfangen und es durchhalten müssen, betreffen Schüler und Erwachsene (und somit auch Lehrer) gleichermaßen.

Woher kommt so etwas?

Bereits vor Tausenden Jahren stellten die  lten Chinesen fest, daß das menschliche Leben bestimmten Phasen oder Zyklen unterworfen ist und sich hieraus für den Menschen positive, aber auch negative Entwicklungen herleiten lassen.

Vereinfacht ausgedrückt unterliegen wir alle einem natürlichen biologischen Geschehen in Form einer Welle, wo in einzelnen Phasen ein An- oder Abstieg unserer Körper- und Seelenkraft erfolgt.
Jeder Schüler wird schon einmal eine besonders gute Phase von Kraft oder sonstiger Leistung in sich verspürt haben, und ein andermal, vielleicht sogar bei den Bundesjugendspielen, bedauernd festgestellt haben, heute aber überhaupt nicht in Form zu sein.

Wir haben es hier, wie so oft, mit einem außerordentlich weisen Gesetz der Natur zu tun, das es dem Körper ermöglicht, auf lange Jahre hinaus zu funktionieren und zu überleben.
Stellen wir uns in der Jugend gegen diese Naturgesetze, zahlen wir im Alter unter Umständen einen hohen Preis für unser Verhalten.
Wir tun also gut daran, uns Erkenntnisse über solch ein Geschehen einfach und praktisch für den Alltag in der Schule nutzbar zu machen.
Mit der BIO-RHYTHMIK gelingt uns das problemlos.

*Mit BIORHYTHMIK zum besseren SCHULERFOLG*

Halten wir also fest, daß jeder Mensch, insbesondere aber auch Kinder und Jugendliche, gewissen biologischen Schwankungen unterliegen, die ihr Reaktionsvermögen je nach persönlicher Ausprägung mehr oder weni-

ger beeinflussen können.
So kann ein Schüler, der als durchaus begabt gilt, plötzlich versagen und genau wie z.B. ein Autofahrer auf einer ihm seit langem bekannten und gefahrenen Straße einen unerklärlichen Unfall haben.

Verantwortungsbewußte Firmen haben schon längst aus diesen Erkenntnissen Folgerungen für ihre Mitarbeiter ausgearbeitet. So konnte ein japanisches Großtaxiunternehmen mit über 3000 Fahrern die Unfallquote dank Biorhythmus um 30% senken. Zahlreiche Fluggesellschaften berücksichtigen diese Daten bei ihrem Personal. Ärzte operieren an den sogenannten kritischen Tagen ihre Patienten nicht. Im Leistungssport wird insbesondere von den USA und der UdSSR diese Methode systematisch eingesetzt.

Doch kehren wir zurück zur Schule.

Mit der leicht auszurechnenden Biokurve auf einem Taschenrechner mit Bio-Rhythmikteil kann jeder Schüler schon lange vor einer ihm in der Regel ja vorher bekannten Arbeit ausrechnen, ob er auch körperlich-geistig in Hochform ist oder sich besonders intensiv vorbereiten muß, da er an diesem Tag wahrscheinlich nicht allzugut in Form sein wird.

Die Biorhythmik kann natürlich nicht das Lernen ersetzen!!!

*Die Biorhythmus-Kurve und der Biorhythmusrechner in der Praxis!*

Schüler und Sportler lassen sich gut miteinander vergleichen, sie weisen große Ähnlichkeiten auf. Ihnen ist gemeinsam, daß sie ein einmal gestecktes Ziel auch erreichen wollen. Dafür verwenden sie eine gewisse Zeit in der Woche auch für ein spezielles Training, ohne das es nun einmal nicht geht.

Durch Berücksichtigung seiner persönlichen Bio-Rhythmuskurve kann nun sowohl der Sport wie ganz besonders auch der Schüler sein 'Training' genauer und ohne Leerlauf durchführen.

Stell dir nun folgendes einmal ganz praktisch vor:

Du hast dein Tagebuch aus dem Schüler-Erfolgs-System und einen Biorhythmik-Taschenrechner (Casio BQ 1100, Ca. DM 40,--) vor dir auf dem Tisch liegen und überlegst gerade die Planung für z.B. das Fach Englisch mit dem S-E-S, weil eine Klassenarbeit geschrieben wird.
Legst du nun einfach willkürlich irgendeinen Tag fest, an dem du beginnen willst, kannst du Glück haben, vielleicht für das Lernen gut aufgelegt zu sein.
Hast du aber Pech in deiner Terminbestimmung, quälst du dich mühsam durch Vokabeln und Redewendungen an diesen Tagen, gelingt dir nur vielleicht die Hälfte deines Lernpensums und Spaß hat es obendrein auch nicht gemacht. Im Gegenteil!

Damit solche Vorstellungen der Vergangenheit angehören, nimmst du deinen Biorechner, tippst deine Geburtszahlen und gleich hinterher den Tag ein, an dem du besonders viel lernen willst. Nachdem du auf die = Taste gedrückt hast, liefert dir dein Bio-Rechner drei Zahlen im Sichtfenster, die du mit einer kleinen mitgelieferten Tabelle vergleichst und siehst sofort, ob du wirklich an diesem Tag in der Lage bist, Höchstleistungen zu vollbringen, oder ob du vielleicht besser noch 1-2 Tage (erneute Daten in den Rechner eingeben) warten solltest.

SO EINFACH IST DAS! Und Spaß macht die BIO RECHNEREI auch noch.
Man bekommt vielleicht, sozusagen als 'Abfallprodukt', auch mal wieder Spaß an der Mathematik.

Eines sei aber noch abschließend hierzu gesagt:

Die Methode der Biorhythmik stellt eine Ergänzung und wertvolle Bereicherung zur Lernplanung und zur Lerntechnik dar. Im Vergleich zum Händewaschen als notwendige hygienische Maßnahme ist sie mit eine seelisch-hygienische (psychohygienische) Maßnahme in der Praxis für Schüler (dasselbe gilt auch insbesondere für das mentale Training, das du täglich trainieren solltest!!!).

Wenn du nun allerdings mit dem Bio-Rechner 'spielst' und die anderen Arbeitsmittel des S-E-S im Schrank läßt, gelingt dir nicht nur kein dauerhafter Erfolg, du hast auch viel weniger Spaß an vielen anderen Dingen im Leben, die man nur 'entdeckt', wenn alle Sinne richtig geschärft werden. Du kannst dich jetzt auch nicht mehr herausreden.

DENN: Du weißt jetzt schon sehr viel über solche Dinge!

*Steigerung der Lernleistung und Verbesserung des 'Lernklimas' durch ELEVIT-MOBIL*

ELEVIT-MOBIL ist ein taschenrechnergroßes Gerät zur Verbesserung der Konzentrationsleistung von Schülern bis zu 13,5%, das laut- und geruchlos auf völlig gefahrloser elektromagnetischer Basis arbeitet. So lauten die Aussagen einiger Universitäten, die sich mit der Erprobung und dem Einsatz von elevit-mobil auf die menschliche Lernleistung beschäftigen.

Somit bietet dieses Gerät allen Schülern eine zusätzliche Hilfe bei der Bewältigung des Konzentrationsproblems, wobei natürlich nicht verschwiegen werden darf, daß damit die Ursachen mangelnder Konzentrationsfähigkeit nicht beseitigt werden können.

Dennoch sind die Auswirkungen aufgrund der genannten Untersuchungen für jeden Schüler eine große Hilfe, bedeutet es doch praktisch, daß jede zweite von einem Schüler geschriebene Klassenarbeit eine Note besser ausfällt als die vorher geschriebenen Arbeiten.
Gemeinsam mit dem Bio-Rechner stellt es eine zusätzliche Hilfe dar, die deine Eltern bei den entsprechenden Anlässen (Geburtstag) dir sicher gern kaufen werden.

*Einige weitere Vorschläge zum besseren Lernen!*

Solltest du jetzt vielleicht der Meinung sein, daß du doch schon eine Fülle von Anregungen und praktischen Hinweisen zur Verbesserung deiner schulischen Leistung erfahren hast, und daß es doch sicher bald nichts mehr geben kann, womit das Lernen insgesamt noch weiter vereinfacht werden kann, so ist das sicher richtig.

Für schulische Zwecke haben wir mit dem hier bereits Vorgelegten eine solche Basis, ein stabiles Fundament errichtet, mit dem du deine schulischen Leistungen in bisher vermutlich ungeahnte Höhen bringen kannst.

Zwei Dinge sollten aber noch angesprochen werden, bevor wir uns dann noch abschließend einem anderen Bereich zuwenden:
Nur wenige Schüler nutzen anscheinend alltägliche Dinge ihrer persönlichen Umgebung in der Weise, wie es für einen größeren Unterrichtserfolg wünschenswert wäre.

Gemeint ist hier der Gebrauch z.B. des Cassettenrecorders, der nicht nur zum Abspielen verschiedener Musikstücke geeignet ist, sondern vom Diktatlernen bis zum Fremdsprachenunterricht sich fast universal einsetzen läßt. Der eigenen Phantasie sind hier praktisch keine Grenzen gesetzt.

Viele Schüler besitzen darüber hinaus einen sogenannten walkman, einen Kleinstrecorder, der für schulische Zwecke leicht in ein Diktiergerät verwandelt werden kann und somit eine wertvolle Ergänzung zum Schülertagebuch herstellt.
Durch die Verwendung einer Weckeruhr lassen sich gleichzeitig alle notwendigen Terminarbeiten per 'Handgelenk' erledigen. Es dürfte kaum einen Schüler geben, dessen Armbanduhr nicht diese zusätzliche Funktion hat.

*Noch schöner ist sicher das Wecken, wenn wir fertig sind mit unserem Lernpensum für den heutigen Tag und es endlich nach draußen geht! Durch die Anwendung des S-E-S geht das problemlos!*

*'INTELLIGENZ' ist ebenfalls lernbar!*

Viele Schüler der 9./10. Klasse werden in ihrer Bewerbung für eine Lehrstelle getestet (wohl dem, der bei einem längeren Testzeitraum gelernt hat, wie man hier hervorragend das 72-Sek.-Muskel-Entspannungs-Training sowie besonders das mentale Training anwenden kann) und dann aufgrund ihrer Testergebnisse ausgewählt.

Da man aber nun nicht weiß, was einen in diesem Test erwartet, hat man häufig Angst, was den Ablauf noch verschlimmert. Diese Testangst kann man verringern, wenn man sich das Prinzip, also den Aufbau solcher Testverfahren vorher einmal klarmacht und mit Klassenkameraden trainiert.

Die hinten in den Bildern gezeigten Spiele sind besonders gut geeignet, sich den Aufbau einiger Testverfahren zu verdeutlichen. Es geht hierbei um die Schulung der räumlichen Vorstellung, ein Testtyp, der von vielen Handwerkskammern, die diese Tests durchführen, vorgelegt wird. Dazu kommen dann noch Diktat, Aufsatz und einige Rechenaufgaben.

Über solche praktischen Hinweise zur Lehrstellenvergabe hinaus werden durch diese Spiele auch viele Fertigkeiten geschult, die sich im normalen Unterricht, speziell im Mathematikunterricht, sehr positiv auswirken (Und alles für den Gegenwert einer Schachtel Zigaretten, die du ohnehin lieber nicht kaufen solltest!)

*Und hier noch einige Tips aus der 'angewandten Lernpsychologie'*

Alle bisher besprochenen und angeführten Lern- und Arbeitsmittel haben ein gemeinsames Ziel:

*Dich zu befähigen, besser, leichter*
*und wirkungsvoller lernen zu können,*
*als das vorher der Fall war.*

Darum sollen dir zum Abschluß dieser Lernanleitung noch einige Tips an die Hand gegeben werden, die die angewandte Lernpsychologie entdeckt hat.

Stell' dir einmal vor, deine Mutter fordert dich auf, folgende Dinge einzukaufen: *Ananas, Brot, Champignons, Dörrobst, Eier.*
Nur stehst du jetzt im Geschäft und hast den Einkaufszettel verloren. Wenn du in Zukunft die folgenden Tips beherzigst, wird dir selbst das keine Probleme bereiten:

Beim Anfertigen einer Einkaufsliste mußt du versuchen, die einzukaufenden Teile nach folgendem Schema aufzulisten:

Tabelle 1:

| | | |
|---|---|---|
| Ananas | = | A |
| Brot | = | B |
| Champignons | = | C |
| Dörrobst | = | D |
| Eier | = | E |

Du hast es durch die Eingrenzung mit Buchstaben im Geschäft viel leichter, dich an die einzukaufenden Sachen zu erinnern.

Eine andere Möglichkeit:

Tabelle 2:

| | | |
|---|---|---|
| Tee | = | T |
| Ananas | = | A |
| Salz | = | S |
| Sauerkraut | = | S |
| Eier | = | E |

Wenn du deinen Einkaufszettel so ordnest, daß durch sinnvolle Ordnung der Anfangsbuchstaben ein gut zu merkendes Wort entsteht, wirst du es nicht mehr vergessen.

Und noch ein Beispiel:

Tabelle 3:

| | | |
|---|---|---|
| Schule | = | S |
| Taschentüch. | = | T |
| Angelgerät | = | A |
| Unterwäsche | = | U |
| Bluse | = | B |

Versuche so oft wie möglich - auch mit Unterrichtsaussagen - sog. sannte 'Eselsbrücken' zu bauen, die es deinem Gedächtnis ermöglichen, rationell zu arbeiten.

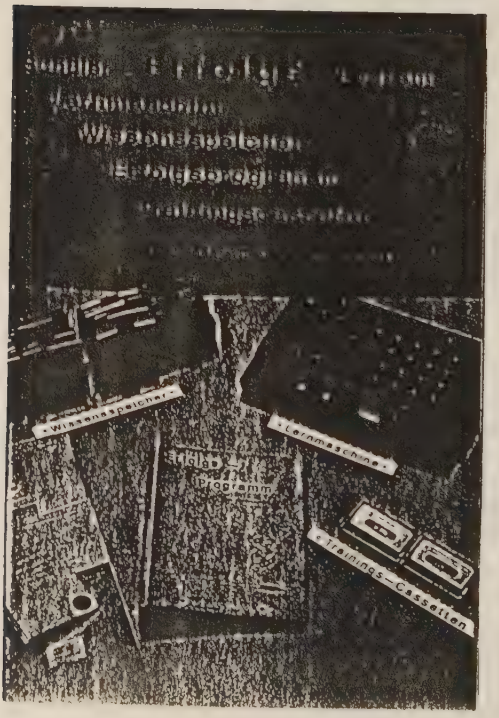
*Zum Abschluß: 10 Regeln, die du wirklich durcharbeiten solltest!*

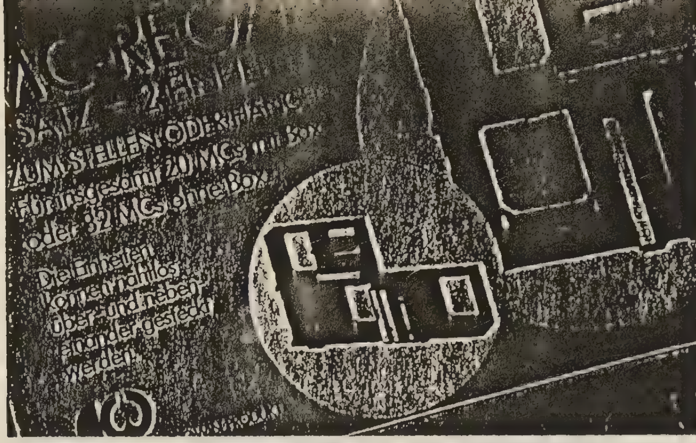
1. Regel : Lernplanung mit dem S-E-S betreiben und das hier beschriebene Programm wirklich durcharbeiten.
2. Regel : Lernprobleme versuchen zu überdenken und mit anderen besprechen.
3. Regel : Mit leichten Dingen beginnen.
4. Regel : Nicht immer nur eine Sache lernen. Für Abwechslung sorgen.
5. Regel : Die hier beschriebenen Entspannungsübungen, wie das 72-Sek.-Muskel-Entspannungs-Training, regelmäßig trainieren.
6. Regel : Mit Tagebuch und Lernplan arbeiten.
7. Regel : Gleichgesinnte suchen, die mitarbeiten wollen.
8. Regel : Reichlich Handwerkszeug benutzen: Duden, Lexikon, Recorder usw.
9. Regel : Regelmäßige Pausen einlegen.
10. Regel : Durch bildhafte Vorstellung (mentales Training) ein positiv angestrebtes Ziel fest einprägen und es sich immer wieder vorstellen, besonders dann, wenn es einmal schwer wird.

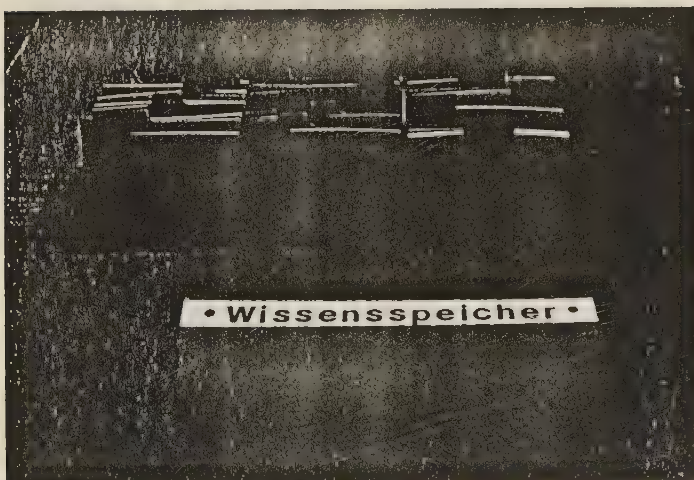
---

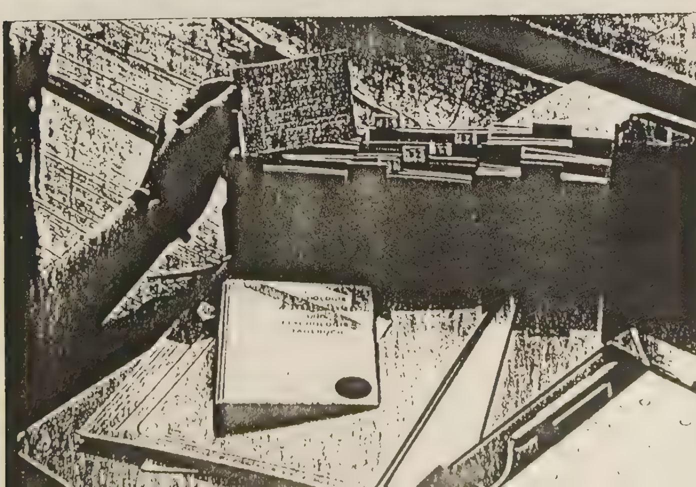
*Schüler-Erfolgs-System, die Sicherheitsweste für jeden Schüler!*

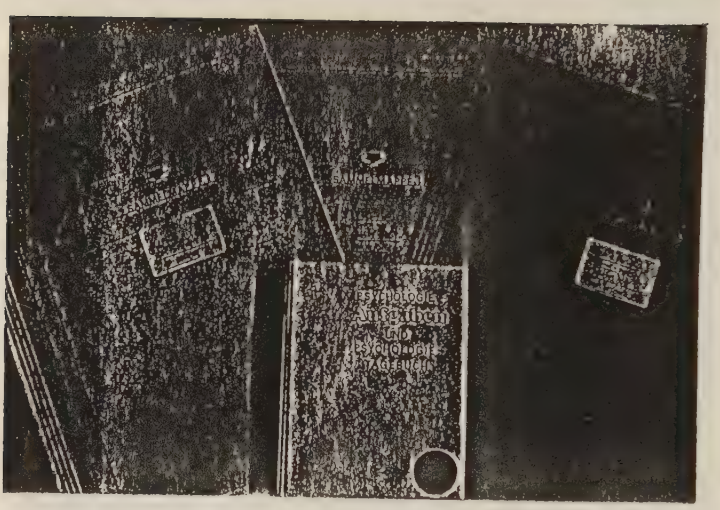
*S-E-S: Damit auch noch genug Zeit für andere Dinge bleibt!*

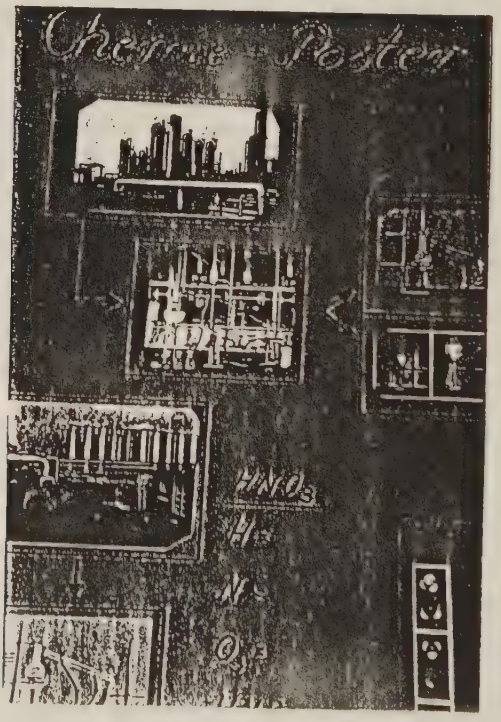

Wissensspeicher
Lernmaschine
Programm
Trainings-Cassetten

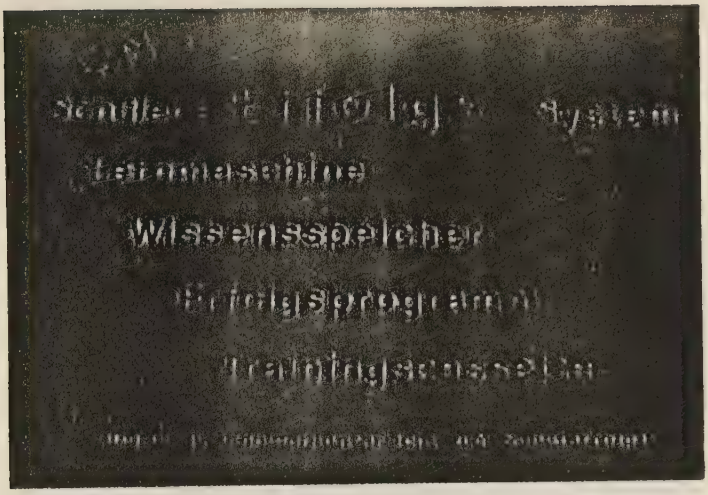

ZUM STELLEN ODER HÄNGEN
Für insgesamt 20 MCs mit Box
oder 32 MCs ohne Box
Die Einheiten können zahllos über- und nebeneinander gesteckt werden

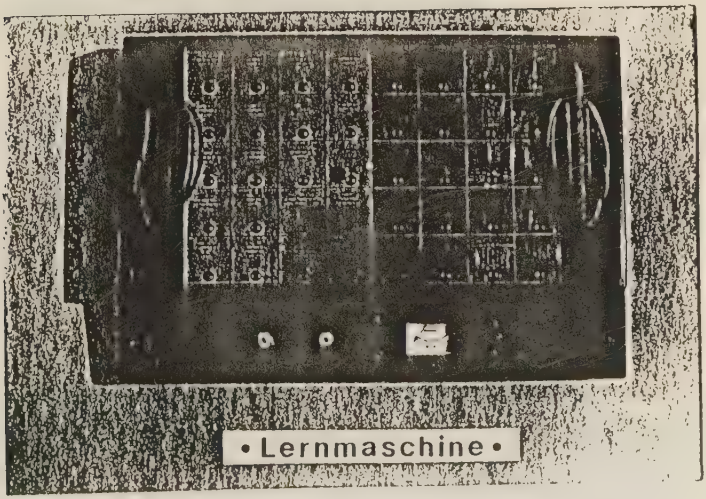

• Wissensspeicher •

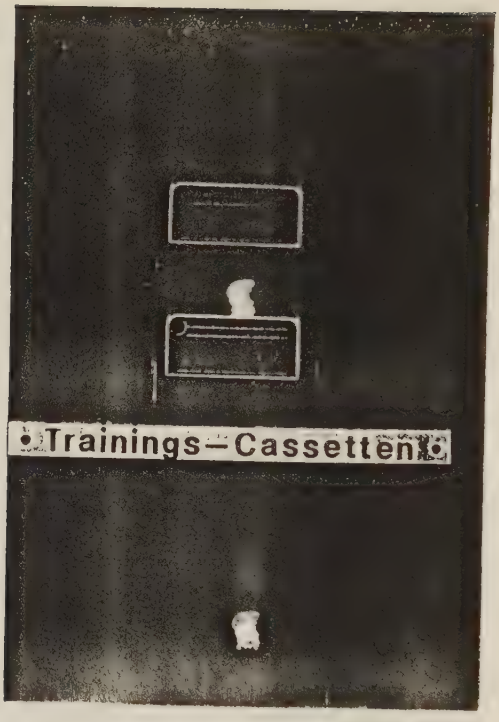


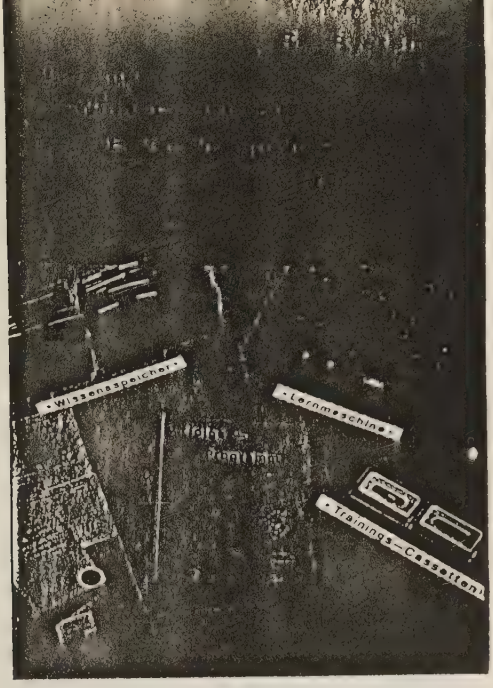


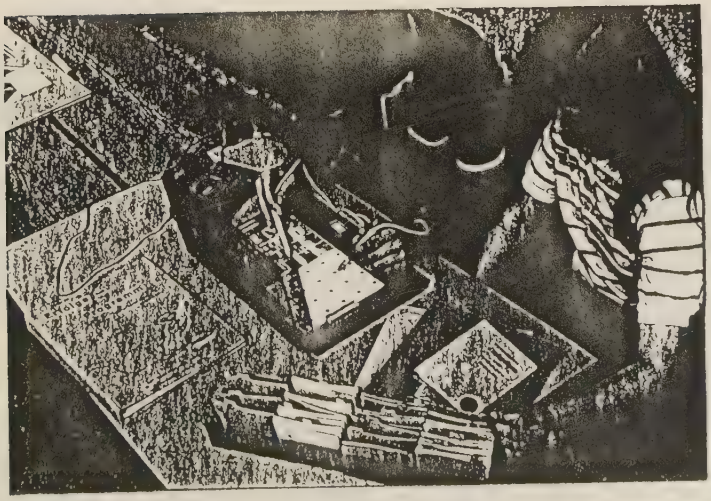

Chemie-Poster
HNO3

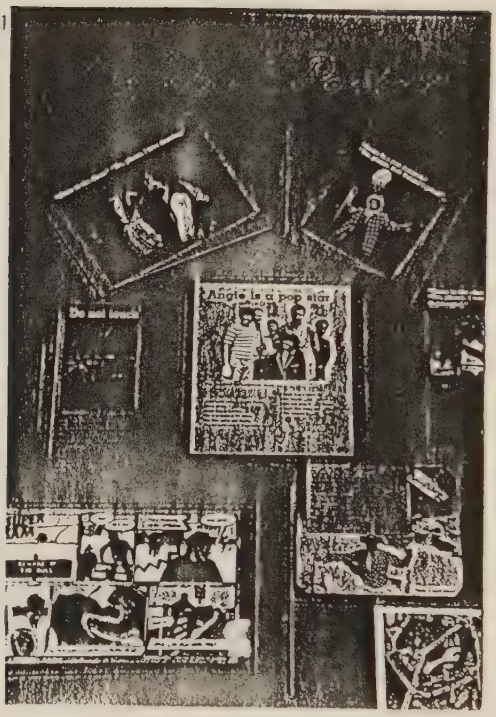

Lernmaschine
Wissensspeicher


• Lernmaschine •

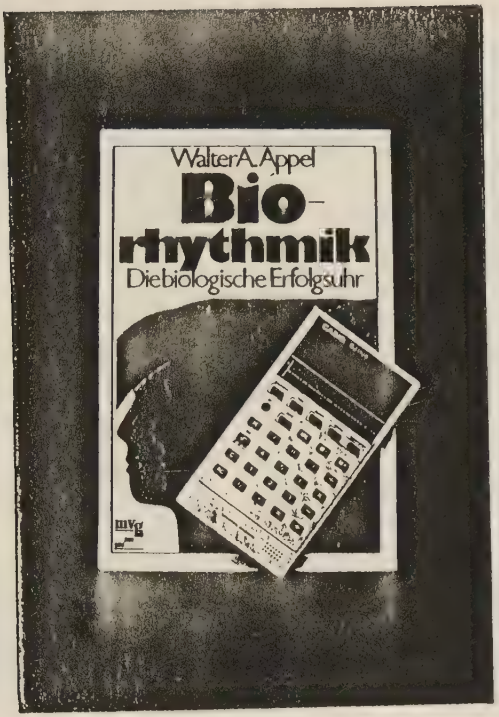

Trainings-Cassetten

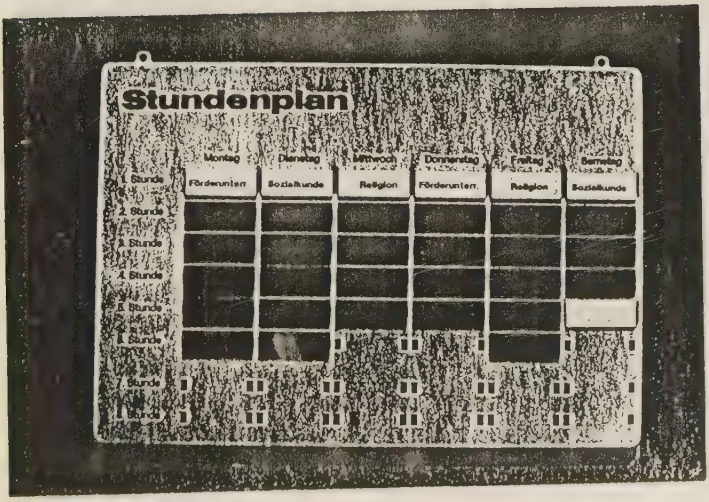

»Wissensspeicher«
»Lernmaschine«
»Trainings-Cassetten«

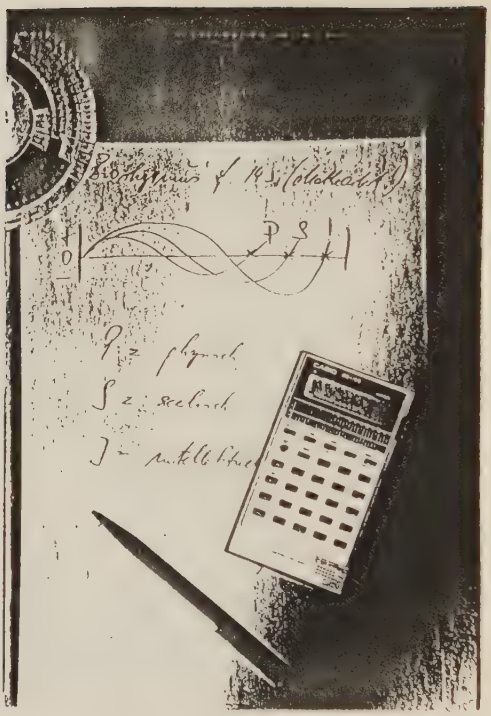



Angie la « pop star »

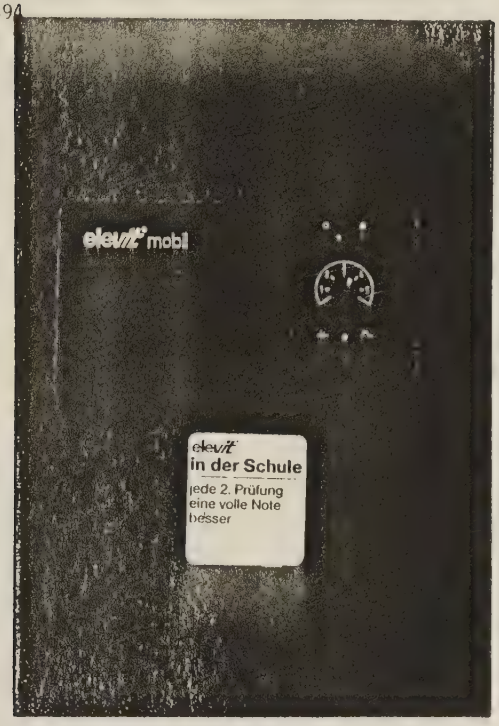
STOP
Fragen = 246 Antworten

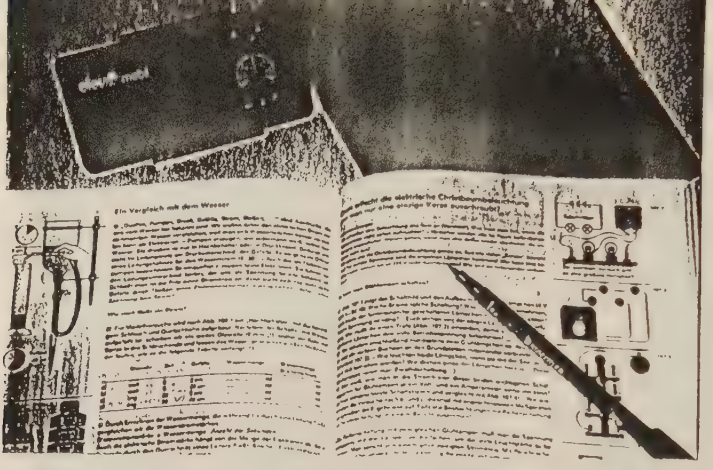

Walter A. Appel
Bio-
rhythmik
Die biologische Erfolgsuhr


Stundenplan
Montag
Dienstag
Mittwoch
Donnerstag
Freitag
Samstag
1. Stunde
Förderunterr.
Sozialkunde
Religion
Förderunterr.
Religion
Sozialkunde
2. Stunde
3. Stunde
4. Stunde
5. Stunde
6. Stunde
7. Stunde

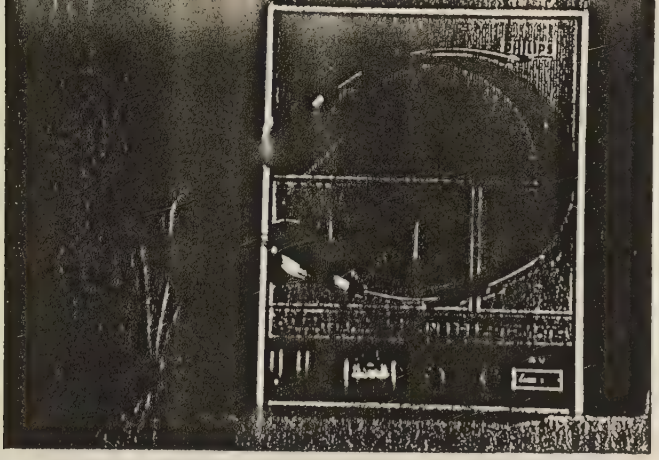


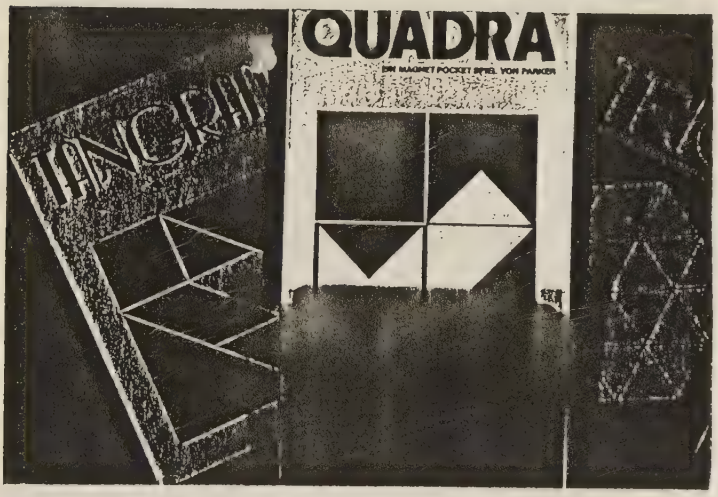
Walter A. Appel
Bio-
rhythmik
Die biologische Erfolgsuhr

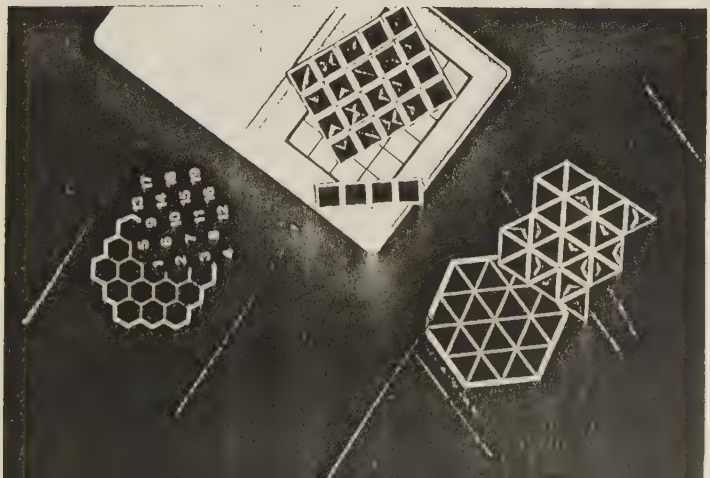

elevit mobil
elevit
in der Schule
jede 2. Prüfung
eine volle Note
besser

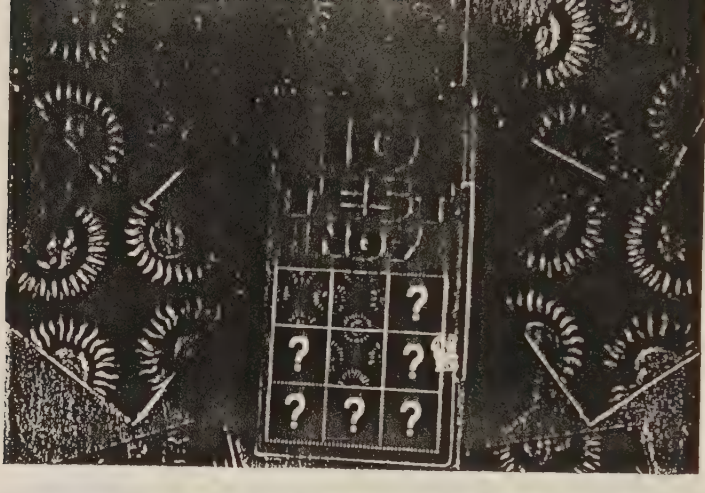


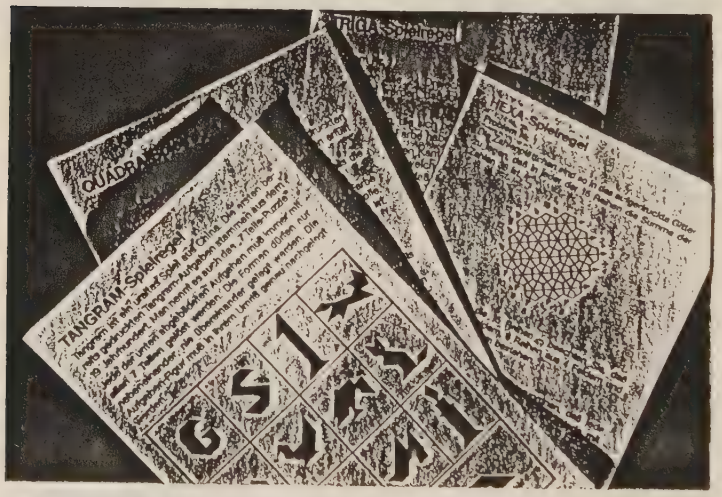
Inge Dreecken
Walter Schneider
So macht
nglisch Spaß
un with English

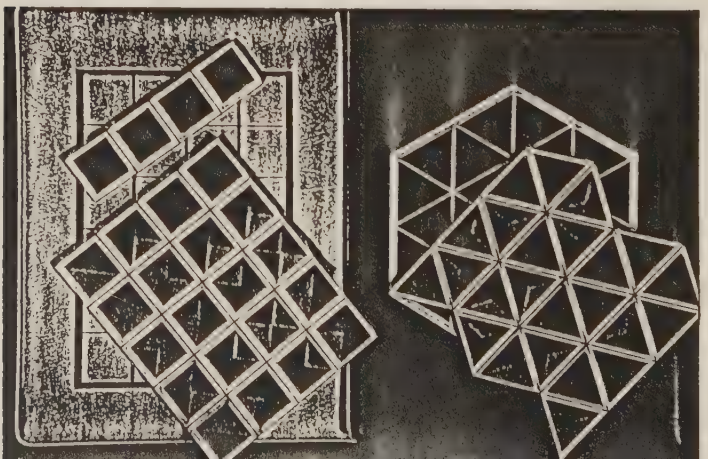

PHILIPS

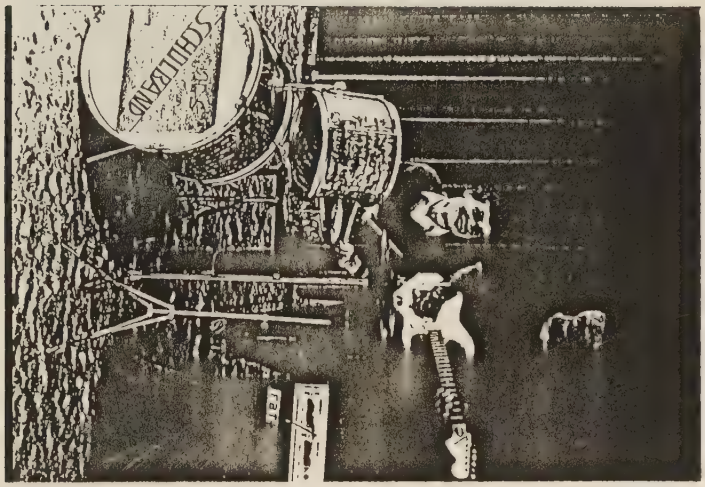

QUADRA
DIN MAGNET POCKET SPIEL VON PARKER

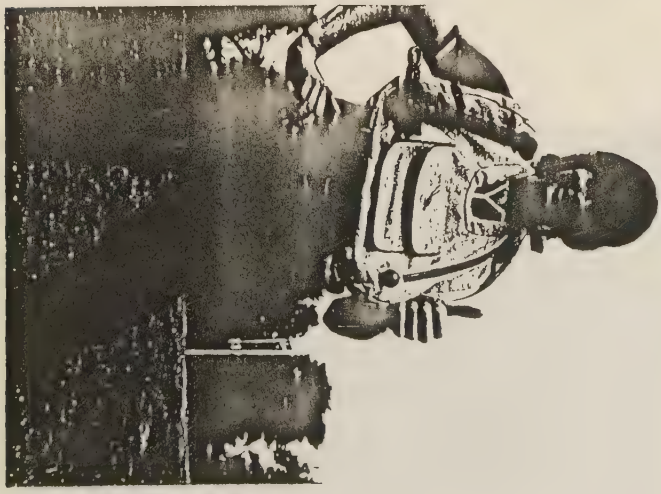


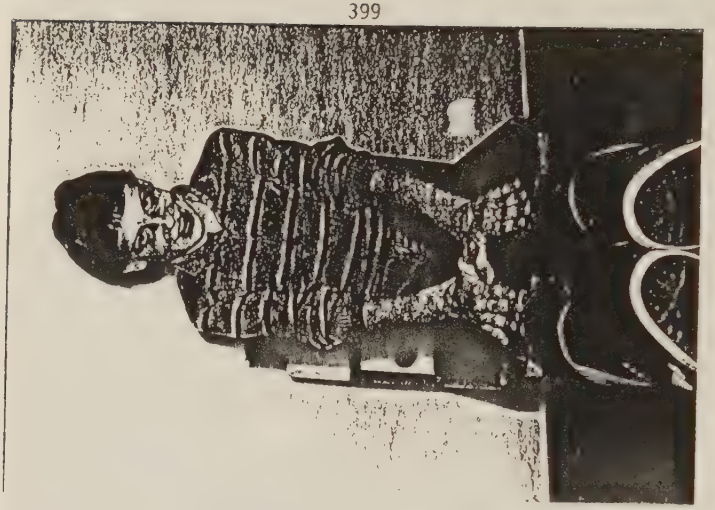

?
?
?
?
?
?

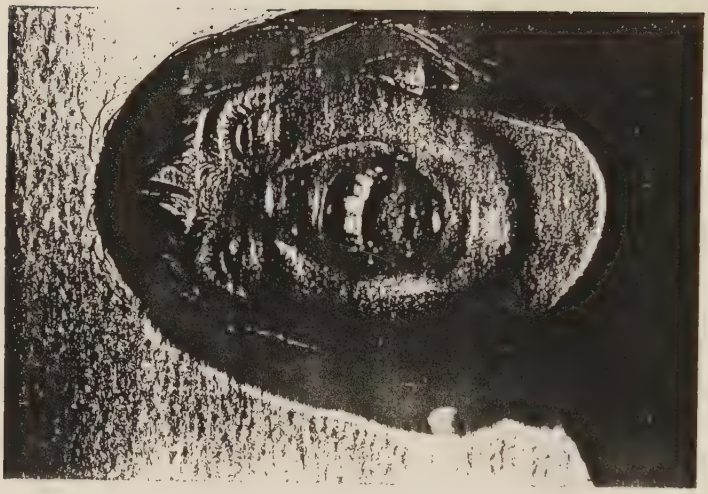

QUADRAT
TANGRAM-Spielregel
TEKA-Spielregel

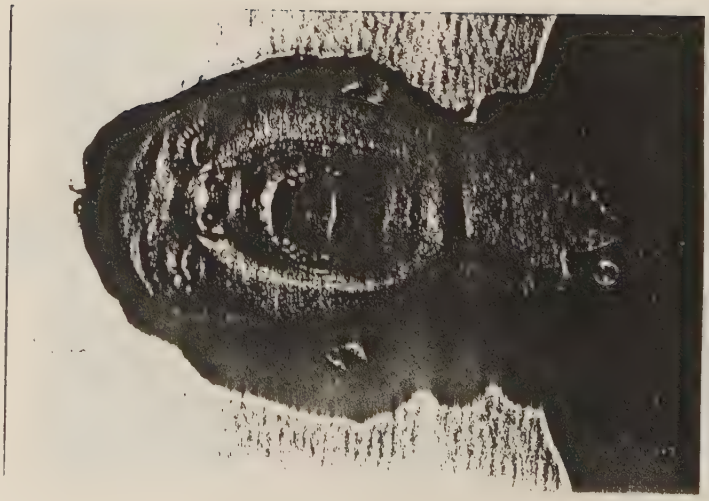


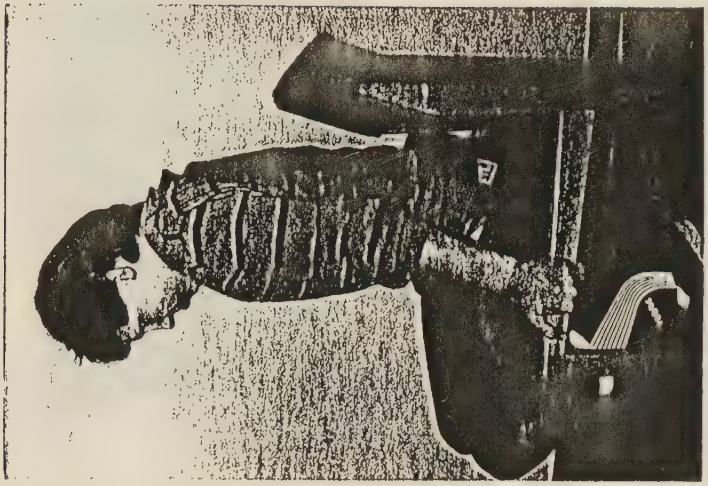

SCHILLERAND

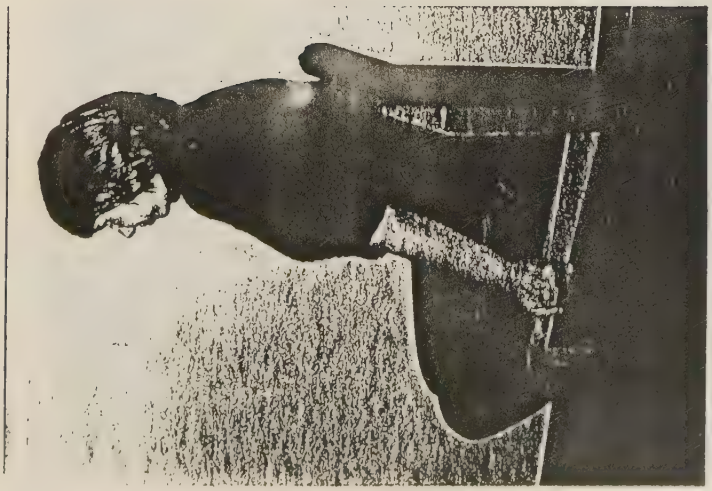


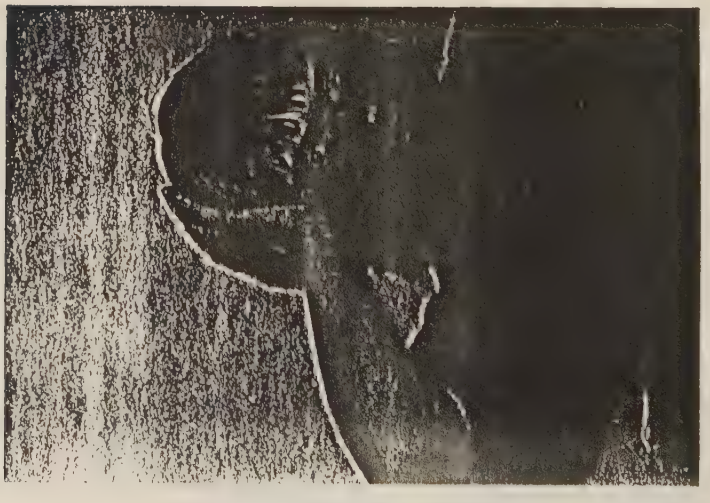












## 3. Praxisbericht 'Schülerpartnerschaft' - Eine schulpraktische Einführung von psychologischen Elementen in den Unterricht der Klassen 5 und 6

Bezüglich der im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen psychopathologischen Situation vieler Schüler und Jugendlichen habe ich im Jahre 1980 mit meiner Kollegin Frau Ritter den Versuch unternommen, die enorme psychische und zum Teil auch physische Labilität von neu in die Hauptschule eintretenden Schülern aufzufangen und teilweise aufzuarbeiten. Gleichzeitig sollte der Versuch unternommen werden, die Verantwortungsbereitschaft von Schülern einer 8. Jahrgangsstufe erneut herauszufordern und möglichst dauerhaft zu festigen.
Darüber hinaus mußten Eltern, Lehrer, Schulaufsicht und Schulverwaltung in zum Teil mühevollen Gesprächen davon überzeugt werden, daß graduelle Veränderungen in der Schule aus psychohygienischen und pädagogischen Gründen ihren Platz haben müssen. Auf außerordentlichen Elternabenden und sogenannten 'Elternstammtischen' wurde versucht, zögernde und widerstrebende Eltern aufzumuntern, sich persönlich und in geringem Maße auch finanziell über kleine Spenden an der Aktion 'Schülerpartnerschaft' zu beteiligen.

Gleichzeitig versuchten meine Kollegin Frau Ritter und ich, anläßlich der erwähnten Elternstammtische und bei zahlreichen Besuchen in der häuslichen Gemeinschaft der Schüler Themen anzusprechen (wie beispielsweise die allgemeine Angstbesetzung von Schülern aber auch Eltern), die Auswirkungen auf die schulische Mitarbeit des Kindes hatten.
Unterrichtlich wurden die Schüler vorwiegend während der Orientierungsstunden mit dem Schülerpartnerschaftssystem vertraut gemacht. Wissenschaftlich auf der Basis psychologischer Implikationen von Gage/Berliner fußend ("operantes Konditionierungsmodell"[1]), wurde versucht, Techniken der Verhaltensmodifikation didaktisch-methodisch so zu strukturieren, daß sozial unangepaßtes Verhalten des Schülers in ein auch für ihn positives und weniger angstbesetzes Verhalten umstrukturiert wurde. Durch die Einbeziehung von Verstärkungsplänen ("Schedules of Reinforcement"[2]) und "Token-

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S. 100.

2 Ebenda, S. 105.

Systeme(n)"[1] wurde durch gezielte Punktevergabe und unterrichtliche verbale Verstärkung sozial besonders erwünschtes Verhalten (Hilfen während der Schulbusfahrt, freiwillige Übernahme unterschiedlicher Arbeitsaufgaben für die Klassengemeinschaft, telefonische und persönliche Weitergabe von Schulinformationen außerhalb der Schulzeit, Streit schlichten, persönlicher Schutz kleinerer Schüler durch die größerer Schüler der Partnerschaftsklasse, persönliche Hinwendung der älteren Schüler bei gemeinsamen Klassenfahrten und Freizeiten usw.) systematisiert.
Nach der Einarbeitung in das System wurde eine Ausweitung auch auf fachbezogen-schulrelevante Bereiche versucht. Schüler, die in freiwilligen Arbeitskreisen am Nachmittag mit Mitschülern Hausaufgabenhilfen durchführten, bekamen eine bestimmte Punktzahl zuerkannt. Andere Schüler, die Spielnachmittage für schulisch aus unterschiedlichen Gründen isolierte Schüler durchführten, erhielten genauso wie der daran teilnehmende Schüler eine bestimmte Punktzahl in ihr sogenanntes Partnerschaftstagebuch eingetragen.

Durch speziell für diesen Zweck entwickelte organisatorische Verfahren (Schülerpartnerschaftstagebücher, Schülerpartnerschaftsbriefe, Schülerpartnerschaftsabziehbilder für Schultaschen und Hefte, Schülerpartnerschaftsfolienmappen, Schülerpartnerschaftsurkunden, Schülerpartnerschaftsschautafeln in der Klasse zur Visualisierung des Punktestandes mit Bildern der betreffenden Schüler und farbcodierten Namensgravuren je nach Punktestand) wurde der äußere, für den Schüler gut sichtbare und motivierende Rahmen der Aktion festgelegt.
Weiterhin wurde versucht, Eltern und Schüler gemeinsam durch Klassenfahrten und große Schülerpartnerschaftsfeste in der Schule intensiver an die gemeinsam zu leistende Arbeit heranzuführen. (Durch die Einbeziehung einer neu gegründeten Schulband für die älteren Schüler und eines Radball- und BMX-Radturniers für die jüngeren Schüler wurde hierzu die notwendige Motivation hergestellt.) Beeindruckend war hier[illegible] für die veranstaltenden Lehrer, daß zahlreiche Eltern tatkräftig bereit waren, durch sachgebundene Spenden und aktive Hilfe die jeweiligen Veranstaltungen zu ermöglichen.

Zieht man nach über zweieinhalb Jahren 'Schülerpartnerschaft' Bilanz (ohne sich hierbei an dieser Stelle auf undifferenzierte Erfolgs- oder Mißerfolgsbetrachtungen einzulassen), so läßt sich nach Aussagen von Eltern,

1 Gage, N.L., D.C. Berliner, a.a.O., S. 105.

aber auch anderer Lehrer feststellen, daß unter Berücksichtigung aller bislang erkennbaren Schwierigkeiten eine Verhaltensänderung von aus unterschiedlichen Gründen auffälligen Schülern durch Methoden positiver Verstärkung, als System angeboten, in der Praxis möglich und durchführbar ist. Schüler beider Jahrgangsstufen haben die Aktion bereitwillig bis sehr gut aufgenommen. Zögernde Schüler gerieten nach dem Prinzip eines 'Lernens durch Nachahmung' förmlich in den Zwang, Hemmnisse zu überwinden, sich aufzuraffen, um begehrte Punkte und die damit verbundene soziale Anerkennung in der Klasse (unabhängig von ihren Schulleistungen) zu bekommen. In mehr als in einem Fall ließ sich die hier erreichte Anerkennung und das damit verbundene verbesserte Selbstbild des Schülers wieder in gute Schulleistung umsetzen. (Siehe auch Presseberichte in der Anlage.)

# Anlage

Presseberichte 'Schüler-Partnerschaft'

Schon ziemlich geräubert ist die Kuchenplatte, die die Mütter der Schulkinder hergerichtet hatten. (WR-Bild: Rudolf Rust)

## Vorstellung für Eltern bei Kaffee und Kuchen

# Projekt an Hauptschule Nußberg: „Besseres Miteinander schaffen"

Iserlohn. (mk) Wenn der Versuch so läuft wie seine Vorstellung, bei der auch Mitarbeiter des Schul- und Schulverwaltungsamtes anwesend waren, dann können die Verantwortlichen der Hauptschule Nußberg optimistisch sein.

Gestern hatten die Klassenlehrer der Klassen 5a und 8c, Christel Ritter und Wolfgang H. Urboneit, alle Eltern eingeladen, um ihnen die geplante Patenschaft (die WR berichtete) der fünften und achten Jahrgangsstufen zu erläutern.

Schulleiter Sieguweit gab zu Beginn den Lehrern und ihren Schülern die besten Wünsche mit auf den Weg: „Vielleicht bleibt das Projekt nur eine Hoffnung, vielleicht aber geht es gut und alle Beteiligten profitieren davon."

Christel Ritter, Klassenlehrerin der 8c, drückte aus, welches Ziel die Pädagogen mit der Patenschaft verfolgen: „Dadurch, daß ältere Schüler ihre jüngeren Kameraden anleiten und betreuen, soll die Anonymität des für die Kleinen neuen Schulbetriebes abgebaut werden.

Die älteren Schüler bekommen eine Möglichkeit, durch die Übernahme von Verantwortung ihre Passivität und die oftmals vorhandene Leistungsverweigerung aufzuarbeiten."

Der Klassenlehrer der 5a, Wolfgang Urboneit, ergänzte, daß durch die Patenschaft langfristig alle Beteiligten besser mit ihren Schwierigkeiten fertigwerden können, schließlich werde „ein besseres Miteinander geschaffen".

Die Eltern, die der Einladung zu der kleinen Feier gefolgt waren, konnten die ersten Erfolge der beiden engagierten Pädagogen in den Klassenräumen bewundern. Durch die Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung der Unterrichtsräume fühlen sich die Kinder in ihrer Umgebung wohl.

Damit wird verhindert, was oft die Folge kahler und unpersönlicher Klassenräume ist: Unnötige Verschmutzung und Zerstörung der Einrichtung. Bleibt zu hoffen, daß die Lehrer Erfolg mit ihrem Projekt haben und das Beispiel dann „Schule" macht.

Ein Haus im Klassenzimmer haben jetzt die Jungen und Mädchen der 8. Klasse in der Hauptschule Nußberg. Aus einem nüchternen Klassenzimmer wurde ein gemütlicher Raum, in dem sich „besser lernen läßt" ... Foto: -der

Freitag, 30. Oktober 1981

# Neue Patenschaft für beide Klassen sinnvoll

**Iserlohn.** (mo) Mit Musik, Sekt, Kaffee und Kuchen wurde gestern in der Hauptschule am Nußberg eine Patenschaft gefeiert, die wohl in einer Schule ganz selten ist: Die Klasse 8c tritt ab sofort als „Beschützer" der „Neuen" auf. Die Klasse 5c hat Betreuer gefunden, die sie über die Umstellungsschwierigkeiten in einem gänzlich neuen Schulalltag hinweghelfen und auch Ansprechpartner für ihre Probleme sein will.

Doch es gab noch einen Grund, auf den Schulleiter Steguweit stolz hinweisen konnte: „Galerie '81", heißt die Ausstellung von wirklich sehenswerten Schülerarbeiten, im Kunstunterricht der Klassenlehrerin Christel Ritter entstanden. Wiederüber wurden die anwesenden Eltern auch gleich umfangreich durch einen Video-Film informiert, den Frau Ritter zusammen mit ihrem Kollegen Wolfgang Urboneit gedreht hatte.

Und noch etwas rief die Begeisterung der Eltern und der Vertreter des Schulverwaltungsamtes hervor: Mit viel Geschick und Fantasie (im Rahmen des Erlaubten) hatten die Jungen und Mädchen die nüchterne Atmosphäre des Klassenzimmers verändert. Eine Aktion, über die sich Rektor Steguweit besonders freute: „Die Klassen sind natürlich stolz auf ihr Werk und sorgen so auch mit dafür, daß in ihren Räumen nichts zerstört wird."

Auch von der neuen Patenschaft versprechen sich die Pädagogen eine Verbesserung der Schulatmosphäre insgesamt. Besonders natürlich für die betroffenen Klassen. „Das Selbstwertgefühl der älteren Schüler wird sicherlich gestärkt durch die Übernahme von Verantwortung für die Jüngeren", meinte Wolfgang Urboneit, der sich dadurch langfristig eine positive Verhaltensbeeinflussung der Schüler verspricht. „Angewandte Individual-Psychologie" heißt das „fachmännisch" ...

# Hauptschule am Nußberg startet Modell-Versuch

## Ältere Schüler Paten für Jüngere / Erster Anlauf morgen

Iserlohn. (IKZ) Die Klassen 5a (Klassenlehrer Urboneit) und 8c (Klassenlehrerin Ritter) der städtischen Hauptschule Nußberg starten morgen, Donnerstag, zum Höhenflug eines Modellversuchs, bei dem ältere Schüler Patenschaften für die jüngeren „Kollegen" übernehmen sollen. Verantwortungsvolles Miteinander ist die Devise, die ab 9.30 Uhr - zunächst bei Kaffee und Kuchen - in der Hauptschule Nußberg in Angriff genommen werden soll. Hinter dem verständnisvollen Miteinander als Ziel verbirgt sich der vielfach begründbare Wunsch, allen beteiligten Schülern Hilfestellung zu geben, sie zu motivieren. Immer häufiger nämlich - Klassenlehrerin Christel Ritter und Kollege Wolfgang H. Urboneit sind sich mit Eltern und Schulleiter Bruno Steguweit darin einig - tauchen auch ernstzunehmende schulische Problemsituationen auf.

Trotz vielfältiger Ursachen spiele besonders Orientierungslosigkeit bei Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Das gilt vor allem für die Entwicklungsphase der Schüler im achten Schuljahr. Gleichzeitig mit dem Modellstart eröffnet morgen die „Galerie in der Schule 1981", eine qualitativ sehenswerte Ausstellung von Schülerarbeiten der 8. Klasse in Keramik und Farbfotos. Der Herstellungsprozeß wird im Film gezeigt. Eine neu gegründete Schulband sorgt für Unterhaltung, wenn Schule, Schüler, Lehrer und Eltern im Zusammenhalt noch dichter „aneinanderrücken".

Die „Großen" (Paten) von der 8 c betreuen nicht nur beim Lernen, sondern auch im Spiel (Schulfest gestern morgen) die „Kleinen" (5 a). Im Hintergrund Eltern und Rektor Steguweit (Mitte). Fotos (2): hej

Klassenlehrer Wolfgang Urbonelt mit Schülern „seiner" 5 c vor einem Ausschnitt der „Galerie in der Schule".

Modell an der Nußbergschule

# Die „8 c" Pate der Fünften

## „Verantwortungsvolles Miteinander"

Iserlohn. (JB) Einen neuen, nachahmenswerten Weg beschreiten zwei Klassen der Hauptschule Nußberg: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 c übernehmen Patenschaften über diejenigen der Klasse 5 a. Verantwortungsvolles Miteinander soll geübt werden; ein Versuch von dem sowohl die etwa 30 Achtklässler wie auch die gleiche Zahl an Fünfklässlern profitieren sollen.

Die Schülerinnen und Schüler der achten Klasse befinden sich in einer Entwicklungsphase, in der sie vor allem lernen müssen, Verantwortung zu übernehmen. Für ihre um rund drei Jahre jüngeren Kollegen stellt sich mit dem Übergang zur Hauptschule die Frage nach einer Bezugsperson, die über die Lehrerhilfe hinaus auch Orientierung bei den vielen kleinen Nebendingen des Schulalltags bietet. Hilfe bei schulischen und privten Problemen, gemeinsame Feiern und sogar Klassenfahrten sind geplant. Den Vertrag hat vereinbart haben Christel Ritter (Klassenlehrerin der 8 c) und Wolfgang Urbonelt (Klassenlehrer der 5 a). Das Modell stellt auch den Versuch dar, psychologische Unterrichtsinhalte an der Hauptschule einzubeziehen.

Zum gestrigen offiziellen Start der Schülerpatenschaft kamen auch zahlreiche Eltern und bereicherten den Vormittag mit selbstgebackenem Kuchen, Kaffee und Getränken. Zur Unterhaltung spielte eine neugegründete Schulband. Darüberhinaus wurde die „Galerie in der Schule 1981" eröffnet. Diese sehenswerte Ausstellung präsentiert Schülerarbeiten der achten Klasse in Keramik.

## *Chinesisch*

*Der Grund, warum Laien in Schulangelegenheiten vom reinen Wortverständnis her oft „außen vor" bleiben müssen, liegt im sorgsam gepflegten Schulchinesisch vom Düsseldorfer Kultusministerium abwärts bis an die Waldstädter Unterrichtsfront. Sprache, gemeinhin Brücke zwischen den Menschen, ist diesbezüglich längst Hindernis geworden, bestenfalls noch zu meistern von Schulkind-Eltern, die ihr Ohr notgedrungen am Pulsschlag der Penne haben.*

*Was da die Hauptschule Nußberg mit ihrer Schüler-Partnerschaft so großartig inszeniert hat und mit Beginn des neuen Schuljahres fortsetzt, verbirgt sie richtiggehend hinter der nur Eingeweihten enträtselbaren „psychosozialen Hygiene", statt auf gut Deutsch zu sagen, daß sie ein probater Hebel ist, Schüler zu guten Schülern (vom Lernprozeß her) und zu verantwortungsbewußten Mitbürgern zu erziehen. Hygiene hat für Otto Normalverbraucher etwas mit Reinlichkeit zu tun. Es wird hohe Zeit, daß die pädagogische Fachsprache wieder so „sauber" wird, daß sie der normale Deutsche auf Anhieb versteht. Aber bitte: Das soll keine Rückkehr zum gottlob ruhmlos gebliebenen Zerknalltreibling unseliger deutscher Geschichte sein!*

**bon**

# Hauptschul-Experiment: Umkehrversuch startet

## Schüler verstehen sich als Partner

**Iserlohn. (bon)** Die Hauptschule Nußberg geht mit einer für Iserlohn seit Herbst 1981 neuen Form von Schüler-Partnerschaft in die zweite Hälfte eines nach vorsichtiger Ausdeutung positiven Experiments. Seinerzeit hatte die 8c die für sie und die jüngeren „Kollegen" sinnvolle Partnerschaft für die 5c übernommen. Inzwischen ist die 8c aus dem früheren Klassenverband herausgewachsen. Dafür übernehmen die mittlerweile zwei Jahre „reifer" gewordenen Eleven von der 5c von 1981 (inzwischen die 7a von Lehrer Wolfgang Urboneit) jetzt ihrerseits die Partnerschaft über die Hauptschul-Neulinge der 5a, die der in dieser Art Partnerschaft ebenfalls nicht unerfahrenen Pädagogin Christel Ritter anvertraut sind.

Die von der Hauptschule Nußberg (Schulleiter Bruno Steguweit) als „psychohygienische Aktion" inszenierte Schüler-Partnerschaft bedient sich nach Auskunft der Initiatoren fachwissenschaftlich-psychologischer Kenntnisse im Sinne angewandter Psychologie für Schüler. Lehrer Urboneit übersetzte bei IKZ-Nachfrage das Fachchinesisch hinter der „psychohygienischen Aktion". Demnach handelt es sich bei dieser Partnerschaft nicht darum, daß sich die Kinder gegenseitig an die Hand nehmen (übertragen indes sehr wohl). Vielmehr soll sie das soziale Lernen weiterentwikkeln. Diese Art des Umgangs miteinander lebt aus sich selbst, aus dem, was er an gegenseitigem Persönlichkeitsaufbau bewirkt.

„Größerer Schulerfolg durch angewandte Psychologie" rühmt denn auch ein Aufkleber (Abbildung), der die erste erfolgreiche Hälfte des für die Waldstadt neuen Experiments stolz nach außen hin dokumentiert. Soziales Lernen war in der Vergangenheit rein pädagogisch gefördert und vertieft worden. Die so erreichbare Anerkennung in der Klasse veränderte das oft negativ geprägte Selbstbild des Schülers zum Positiven - auch im Lernbereich. Die Schüler-Partnerschaft ist inhaltliche Weiterentwicklung dieser Erkenntnis.

„Gleich geht's rund", deutet Rektor Bruno Steguweit (rechts) von der Hauptschule Nußberg an. Tatsächlich gab es gestern zum Schülerpatenschaftsfest 7 a/5 a ein buntes Zwei-Stunden-Programm. Foto: bon

# Eltern-Bedenken sind verflogen: Partnerschaft am Nußberg Spitze

## Bislang „betreute" Schüler sind jetzt aktive „Partner"

**Iserlohn. (bon)** Als gestern morgen im bunten Treiben in und um Hauptschule Nußberg (städtische Gemeinschaftsschule) eine Kaffeekanne teils zu Bruch ging, mochten selbst die Plastikscherben Ausdeutung als Glücksbringer erfahren: Mit einem Schülerpatenschaftsfest läuteten die 7a von Lehrer Wolfgang Urboneit und die 5a seiner Kollegin Christel Ritter eine neue Runde in einem bereits mit positiven Aspekten gemeisterten Pilotprojekt ein. Besagte 7a nämlich ist die Klasse, die ab Herbst 1981 bis zum Ende des zurückliegenden Schuljahres ihrerseits von der inzwischen aus dem Klassenverband „herausgewachsenen" 8c partnerschaftlich betreut worden war. Gestern wechselte sie offziell vom passiven ins aktive Rollenspiel, in dem Schulleiter Bruno Steguweit, die betroffenen Pädagogen, Schüler selbst und nicht zuletzt Eltern längst und unschwer positive Tendenzen erzieherischer Entwicklung erkennen. Eine einst skeptische Mutter bekannte gegenüber dem IKZ: „Ich habe mich belehren lassen müssen. Mein Junge ist viel sicherer und selbstbewußter geworden." Das Beispiel steht stellvertretend für Lernprozesse, die die noch experimentelle Schülerpartnerschaft à la Nußberg im Hinblick auf inzwischen beweisbare Persönlichkeitsbildung bewirkt.

„Es ist viel verinnerlicht worden", bilanziert Wolfgang Urboneit. Er und Christel Ritter bedauern nur, daß der Gesamtkomplex ihre schulpartnerschaftlichen Bemühungen noch nicht offiziell anerkannt ist, obwohl laut Schulleiter Steguweit seitens des Schulamts erkennbares Interesse besteht. Die zweite Runde dieser Partnerschaft hat über die erste hinaus den Vorteil, daß die Schülerinnen und Schüler der 7a bereits Erfahrungen haben und wissen, wo es lang geht. Motivation ist genug vorhanden, Begeisterung auch. Und die wiederum sind Beweis, daß solche Partnerschaft auch unter Leistungsdruck, Angst und sozialem Fehlverhalten verschüttete Emotionen fruchtbringend freilegt. Partnerschaftssprecher Carsten Heimann hat den Neulingen der 5a gestern schon nett klargemacht, wie man es zu gegenseitigem Nutzen miteinander halten will. Lernverträge auf Gegenseitigkeit über die Schule hinaus und Schutzfunktion auf dem Schulhof sind nur zwei konkrete Beispiele, wie sich früh auch staatsbürgerliche Verantwortlichkeit schärfen kann. Daß das Projekt auch nach außen „ankommt", beweist eine Dokumentation. Diese Fleißarbeit der Klassenlehrer schlüsselt auch Laien neu entwickelte Materialien zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern auf.

Mit diesem Aufkleber weist die Hauptschule Nußberg auf die Aktion „Schülerpartnerschaft" hin, die in diesen Tagen ihren zweiten Geburtstag feiert. (WR-Bild: Rust)

## „Aktion Schülerpartnerschaft"

# Nußberg-Schule: Lernverhalten in zwei Jahren stark verbessert

**Iserlohn.** (bmf) Fast zwei Jahre ist es nun her, als die RUNDSCHAU unter der Überschrift „Projekt an Hauptschule Nußberg: Besseres Miteinander schaffen" von einer neuen Aktion, der sogenannten „Schülerpartnerschaft", berichtete. Ins Leben gerufen wurde sie damals von der Hauptschule Nußberg. Der Grund lag auf der Hand. An allen Schulen traf man die gleiche Situation an: Aufgrund geistiger und körperlicher Labilität haben die Schüler Schwierigkeiten, dem angebotenen Lernstoff zu folgen und ihn aufzunehmen.

Die „Schülerpartnerschaft", als „psychohygienische Aktion" geplant, soll durch Methoden positiver Verstärkung ein Gegengewicht zu dem Alltagstrott in der Schule setzen. Dabei bediente sich die Hauptschule Nußberg fachwissenschaftlicher-psychologischer Erkenntnisse im Sinne einer angewandten Psychologie für Schüler.

Besonders das soziale Lernen wurde in der Vergangenheit intensiviert. Dadurch erreichte man, daß das oftmals negativ geprägte Selbstbild des Schülers einer positiven Betrachtung seiner Person im Klassenverband wich. Der Erfolg blieb nicht aus: Viele Schüler engagierten sich durch ein verändertes Selbstkonzept für schulisches Lernen.

Die Aktion „Schülerpartnerschaft" kann nach zwei Jahren Dauer als ein gelungenes Experiment angesehen werden, hat sie doch dazu beigetragen, auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler weiter zu entwikkeln.

Herr Abbaneit,



ich nehme diesen mir angenehmeren Weg als den der "öffentlichen" Rede, um Ihnen und Frau Ritter für Ihren Einsatz zu danken und Sie in der eingeschlagenen Richtung zu ermutigen.

Wenn es darum geht, den behördlicherseits einseitig auf Wissensvermittlung hin interpretierten Erziehungsauftrag der Schule zu erweitern in Richtung auf Entfaltung individueller Kreativität und sozialer Sensibilität, haben Sie mein volles Einverständnis.

Ich wünsche mir jedenfalls eine Hauptschule, in der unsere Kinder nicht zu Verschleißmaterial einer zum Selbstzweck gewordenen Produktionsmaschinerie umfunktioniert, den sog. "Sachzwängen" der Konsumgesellschaft "unterworfen" werden, sondern lernen, menschliches Selbst- und Mit-Sein mehr in die Mitte der Wertvorstellungen zu rücken und praktisch einzuüben.

So verstanden, hat sich für mich Ihr Begriff der "Schüler-Partnerschaft" jetzt deutlicher mit Inhalt gefüllt.

Wenn Sie meine / unsere Mithilfe bei Planung, Verbreitung und Durchführung konkreter Unternehmungen wünschen, lassen Sie's uns wissen.

[signature]

Beigefügten Beitrag mögen Sie in dieser Sache* nach eigenem Ermessen (und ohne Rechenschaftsbericht) verwenden.

# Literaturverzeichnis


ADL-AMINI, B. (Hrsg.) Didaktik und Methodik, Weinheim und Basel 1981

ADLER, A. Die Technik der Individualpsychologie, 1. Teil: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen; 2. Teil: Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes, Hamburg 1974

ADLER, A. Menschenkenntnis, Hamburg 1974

ADLER, A., C. FURTMOLLER Heilen und Bilden, Hamburg 1973

AICHHORN, A. Verwahrloste Jugend, die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, Bern 1951

ALT, F. (Hrsg.) Das C.G. Jung Lesebuch, Olten 1983[2]

ANSBACHER, H.L., R.R. Ansbacher (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie, München 1982[3]

APPEL, W.A. Biorhythmik, Die biologische Erfolgsuhr, München 1979[6]

ARBEITSGEMEINSCHAFT LERNMETHODIK (Hrsg.): So macht Lernen Spaß, Praktische Lerntips für Schüler, Weinheim/Basel 1981[4]

ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Ein Oberblick für Eltern, Lehrer, Schüler, Reinbek 1979

ARGYLE, M., P. Trower Signale von Mensch zu Mensch, Die Wege der Verständigung, Weinheim und Basel 1981

ARNOLD, W. Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig 1977

ATZESBERGER, M., H. FREY Verhaltensstörungen in der Schule, Erscheinungsformen, Diagnostik, Behandlung, Stuttgart 1980

BALINT, M. u. E. Geist und Psyche, Psychotherapeutische Techniken in der Medizin, München

BATTEGAY, L. Psychoanalytische Neurosenlehre. Eine Einführung, Bern 1971

BECKER, P. Psychologie der seelischen Gesundheit, Bd. 1 Theorien, Modelle, Diagnostik, Göttingen 1982

BECKER-CARUS, Ch., Th. HEYDEN, G. ZIEGLER: Psychophysiologische Methoden, Stuttgart 1979

BECKMANN, H.-K. (Hrsg.) Leistung in der Schule, Braunschweig 1978

BEHNKE, B. Geist und Psyche, Psychoanalyse in der Erziehung, Die kindliche Entwicklung aus der Sicht psychoanalytisch orientierter Pädagogik, München 1978

BELSCHNER, W., M. HOFFMANN, F. SCHOTT, Ch. SCHULZE: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974²

BENZ, E., W. CAROLI Beratung im Kontext der Schule, Ravensburg 1977

BERNDT, J., D.W. BUSCH, H.-G. SCHÖNWÄLDER (Hrsg.): Schul-Arbeit, Belastung und Beanspruchung von Schülern, Braunschweig 1982

BEYER, G. Superwissen durch Alpha-Training, Lernen im Schlaf, Superlearning, Superschlaf, Motivation und Selbstmotivation, Hypnose und Selbsthypnose, Gedächtnis und Konzentration, Alpha/Mentales Training, Düsseldorf/Wien 1982

BIERACH, A. Mentales Training, Neue Lern- und Lebenserfolge durch vertiefte Entspannung, Düsseldorf/Wien 1984

BIERMANN, G. (Hrsg.) Kinder im Schulstreß, München 1977

BINTIG, A. Kritische Einführung in die Sozioalpsychologie, Weinheim/Basel 1976

BIRBAUMER, N. (Hrsg.) Fortschritte der Klinischen Psychologie 3, Psychophysiologie der Angst, München/Wien/Baltimore 1977

BLACKHAM, G.J., A. SILBERMAN Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern, Weinheim/Basel 1975

BLUMENTHAL, A., W. OSTERMANN (Hrsg.): Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1972⁶

BÖSEL, R. — Physiologische Psychologie, Einführung in die biologischen und physiologischen Grundlagen der Psychologie, Berlin 1981

BOORAEM, C., J. FLOWERS, B. SCHWARTZ: Mein Kind weiß sich zu helfen, Selbstsicherheitstraining für Kinder, Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher, München 1979

BOßMANN, D. — Probleme des Schulalltags, Tips und Informationen für Eltern, Frankfurt, Berlin, Wien 1980

BRANDL, G. — Zum Mitmenschen unterwegs, Ein Konzept seelischer Gesundheit, Innsbruck 1982

BRANDTSTÄDTER, I., A. VON EYE — Psychologische Prävention, Grundlagen, Programme, Methoden, Augsburg 1982

BRAVO — Jugendzeitschrift 29/82

BROCKHAUS, W., W. GROH (Hrsg.) — Biologie der Lebensführung, Beiträge zur Gesundheitserziehung, Essen 1971[2]

BROTHERS, J., E.P.F. EAGAN — In 10 Tagen zum vollkommenen Gedächtnis, Genf 1981[15]

BÜHLER, Ch. — Psychologie im Leben unserer Zeit, München/Zürich, o.J.

BÜHLER, Ch., M. ALLEN — Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1983

BURNS, D. — angstfrei, mit Depressionen umgehen, Pfungstadt 1982

CAPITAL — Wirtschaftsmagazin 7/80

CLYNE, M.B. — Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen, Stuttgart 1969

CULCLASURE, D.F. — Anatomie und Physiologie des Menschen, Band 13, Das Nervensystem, Weinheim 1977[3]

CULLBERG, I. — Keiner leidet ganz umsonst, Menschen brauchen Krisen zur Entwicklung, Gütersloh 1980

DELAY, I., P. Pichot — Medizinische Psychologie, Ein Kompendium, Stuttgart 1971[2]

DER SPIEGEL — Nr. 15, 9.4.1984
Nr. 28, 9.7.1984

DETHLEFSEN, Th., R. DAHLKE — Krankheit als Weg, Deutung und Be-deutung der Krankheitsbilder, München 1983

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.) — Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland. Zur psychiatrischen und psychotherapeutischen/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung, Drucksache 7/200, Bonn 1975

DIE ZEIT — Nr. 21, 19.5.1978
Nr. 46, 7.11.1980
Nr. 15, 6.4.1984
Nr. 17, 20.4.1984

DIETRICH, G. (Hrsg.) — Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe, Donauwörth 1972

DOHMEN, G., H.-H. PLICKAT, P. STRITTMATTER, W. ZIFREUND (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft, Thema: Mediendidaktik 2/3 1973, Weinheim und Basel 1973

DONGIER, M. — Neurosen, Erscheinungsformen und Beispiele aus der psychotherapeutischen Praxis, Olten 1983

DORSCH, F. — Psychologisches Wörterbuch, Bern 1976[9]

DREIKURS, R. — Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969

DOHRSSEN, A. — Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1967[6]

ECCLES, J.C., H. ZEIER — Gehirn und Geist, Biologische Erkenntnisse über Vorgeschichte, Wesen und Zukunft des Menschen, München 1980

EIFF, von, A.W. — Seelische und körperliche Störungen durch Streß, Stuttgart 1976

EINSIEDLER, W., H. HÄRLE (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht, Donauwörth 1978[3]

ELTERN — Familienzeitschrift, 12/82

EMPFEHLUNGEN UND GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1953-1965, Stuttgart 1966

ENGELMAYER, O. — Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule, München 1970

ERNI, M. Zwischen Angst und Sicherheit, Wie heute leben?, Olten 1982

ESSER, J. Angst in Schule und Hochschule, Braunschweig 1978

FITTKAU, B. (Hrsg.) Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung, Bd. 2, Braunschweig 1983

FLITNER, W. Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1966

FRANKL, V.E. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 1982[3]

FRANKL, V.E. Psychotherapie für den Laien, Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde, Freiburg 1983[10]

FREUD, A. Psychoanalyse für Pädagogen, Bern 1971[5]

FREY, K. Die Projektmethode, Weinheim und Basel 1982

FROMM, E. Haben oder Sein, Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1976

FUCKE, E. Lernziel: Handeln können, Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept, Frankfurt 1981

GÄRTNER-HARNACH, V. Angst und Leistung, Weinheim/Basel 1976[3]

GAGNÉ, R.M. Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975[4]

GARLICHS, A., K. HEIPCKE, R. MESSNER, H. RUMPF: Didaktik offener Curricula, Weinheim/Basel 1976[2]

GÖRRES, A. Geist und Psyche, Methoden und Erfahrungen der Psychoanalyse, München 1965

GROSS, H.M. Biorhythmik, Das Auf und Ab unserer Lebenskraft, Freiburg 1979[6]

GROSSARTH-MATICEK, R. Krankheit als Biographie, Köln 1979

GUDJONS, H., R. TESKE, R. WINKEL (Hrsg.): Didaktische Theorien, Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1981

GUNTRIP, H.S. — Psyche und Gesundheit, Streß, Angst, Aggression, Isolation, Frankfurt 1972

GUTTMANN, G. — Lehrbuch der Neuropsychologie, Bern 1982[3]

HACKER, H. — Schulpädagogik, Eine Einführung, Elemente des Curriculums, Donauwörth 1979

HASSENSTEIN, B. — Verhaltensbiologie des Kindes, München 1978[2]

HAWLEY, R.C. — Werte spielen eine Rolle, Werterfahrung durch Rollenspiel für Unterricht und Gruppe, München 1979

HEIDE, Ch. — Kind in Deutschland, Eine traurige Bilanz, Hamb g 1984

HELLHAMMER, D. — Gehirn und Verhalten, Eine anwendungsorientierte Einführung in die Psychobiologie, Münster 1983

HERRMANN, T. — Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969

HILGARD, E.R., G.H. BOWER — Theorien des Lernens I, Stuttgart 1975[4], Theorien des Lernens II, Stuttgart 1973[2]

HÖCHSTETTER, W.K. — Die psychoanalytischen Grundlagen der Erziehung, Bensheim 1980[7]

HÖHN, E. — Der schlechte Schüler, Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers, München 1980

HOFFMANN, B. — Handbuch des autogenen Trainings, München 1979[2]

HÖLSHOFF, F., R. KALDEWEY — Training, Rationelles Lernen und Arbeiten, Stuttgart 1979[4]

HÖLSHOFF, R. — Eltern und Lehrer, Theorie und Praxis schulischer Elternarbeit, Paderborn 1979

ILLICH, I. — Entschulung der Gesellschaft, Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, München 1984

IZARD, C.E. — Die Emotionen des Menschen, Weinheim und Basel 1981

JACOBS, J. — Selbstmord bei Jugendlichen, Erklärung, Verhinderung, Hilfe, München 1971

JAEGGI, E. — Andere verstehen, Ein Trainingskurs für psychosoziale Berufe,Weinheim u. Basel 1983

JASPERS, K. — Wahrheit und Bewährung, Philosophieren für die Praxis, München 1983

JOLIGER, R.M. — Der Mensch und die Psychologie, Menschliche Überlegungen zu Problemen der Persönlichkeit, Neu-Isenburg 1982[2]

JOLIGER, R.M. — Notstandsgebiet Schule, Frankfurt 1975

JORGENS, U., D. PLOOG — Geist und Psyche, Von der Ethologie zur Psychologie, Die Grundbegriffe der Vergleichenden Verhaltensforschung anhand repräsentativer Beispiele, München 1974

JUNG, M., W. ZIMMERMANN (Hrsg.) — Kommentierte Bibliographie Pädagogik, Stuttgart 1979

KERN, H.J., H. KERN — Verhaltensmodifikation in der Schule, Anleitung für die Schulpraxis, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974

KITTLER, U. — Problemorientierter Psychologieunterricht. Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Dissertation zum Dr. paed., Dortmund 1978

KITTLER, U. — Psychologieunterricht, Rheinstetten 1979

KITTLER, U., F. MUNZEL — Was lese ich, wenn ich traurig bin, Lebenskrisen meistern mit Büchern, Angewandte Bibliotherapie, Freiburg 1984

KITTLER, U. — Kann Psychologieunterricht einen Beitrag zum Dialog der Generationen leisten?, in: Kongreß Junge Wissenschaft und Kultur, Köln 1984

KLAFKI, W., G. OTTO, W. SCHULZ — Didaktik und Praxis, Weinheim/Basel 1979[2]

KLOEHN, E. — Schwierige Kinder, Woher Verhaltensstörungen kommen und was man dagegen tut, München 1981

KÖNIG, E., H. RIEDEL — Unterrichtsplanung I, Konstruktionsgrundlagen und -kriterien, Weinheim und Basel 1975

KÖNIG, E., H. RIEDEL — Unterrichtsplanung II, Konstruktionsverfahren, Weinheim/Basel 1975

KÖSEL, E. — Soziale Lernziele in der Schule, Ravensburg 1975

KOESTER, U., Ch. BÖTTNER (Hrsg.): Liebe und Haß im Unterricht, Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse, Weinheim/Basel 1981

KOESTLER, A. — Die Armut der Psychologie, Der Mensch als Opfer des Versuchs, irrationalem Verhalten mit rationalen Methoden beizukommen, Bern/München 1980

KRATHWOHL, D.R., B.S. BLOOM, B.B. MASIA: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim und Basel 1978[2]

KROEBER-KENETH, L. — Menschenkunde, Erkenntnisse und Erfahrungen aus 50 Jahren psychologischer Praxis, Düsseldorf/Wien 1982

KROHNE, H.W. (Hrsg.) — Angst bei Schülern und Studenten, Entstehungsbedingungen, Konsequenzen, präventive und therapeutische Maßnahmen, Hamburg 1977

KOMMEL, F., F. MAURER, W. POPP, H. SCHAAL: Vergißt die Schule unsere Kinder?, München 1978

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32, Ratingen 1973

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Hauptschulbericht, Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, 1978

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen, Köln 1980

KULTUSMINSTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Hauptschule, Naturwissenschaften Klasse 9 und 10, Schriftenreihe 32043, Köln 1980

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Hauptschule, Technik/Wirtschaft, Schriftenreihe 32063, Köln 1980

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Curriculum, Gymnasiale Oberstufe, Psychologie, Heft 23 o.O., o.J.

KURTH, H. — Mit Biorhythmik zum Erfolg, Zürich 1972

LAZARUS, A. — Innenbilder, Imagination in der Therapie und als Selbsthilfe, München 1980

LAUDIEN, H. — Physiologie des Gedächtnisses, Heidelberg 1977

LAUTH, G. — Verhaltensstörungen im Kindesalter, Ein Trainingsprogramm zur kognitiven Verhaltensmodifikation, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1983

LEGEWIE, H., W. EHLERS — Knaurs moderne Psychologie, München/Zürich 1979

LEHMEIER, H. — Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, Frankfurt/Bern 1976

LEIBOLD, G. — Hypnose und Autosuggestion, Methoden, Heilwirkungen, praktische Beispiele, Niedernhausen 1979

LEITNER, S. — So lernt man lernen, Freiburg 1981[11]

LENNÉ, R. — Zeitkrankheit Depression, Die Oberwindung von Niedergeschlagenheit, Angst und Traurigkeit, München 1983

LERMER, St. — Krebs und Psyche, Selbsthilfe als Medizin, München 1982

LE SHAN — Psychotherapie gegen den Krebs - über die Bedeutung emotionaler Faktoren bei der Entstehung und Heilung von Krebs, Stuttgart 1982

LEUNER, H., G. HORN, E. KLESSMANN: Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen, München 1978[2]

LIßMANN, U. — Schulleistung und Schulangst, Eine multivariate Untersuchung im 5. Schuljahr in Gesamtschulen, Weinheim/Basel 1976

LÖTTGE, D. Beraten und Helfen, Beratung als Aufgabe des Lehrers, Regensburg 1981

MAASS, H. Der Therapeut in uns, Heilung durch aktive Imagination, Olten 1981

MAGER, R.F. Lernziele und Unterricht, Weinheim/Basel 1974

MANAGER-MAGAZIN 9/82

MANAGEMENT-WISSEN 9/84

MAREES, DE, H. Sportphysiologie, o.O. 1976, Reihe: Medizin von heute, Troponwerke, Köln

MATUSSEK, P. Kreativität als Chance, Der schöpferische Mensch in psychodynamischer Sicht, München 1979[3]

MEIERHOFER, M. Frühe Prägung der Persönlichkeit, Psychohygiene im Kindesalter, Bern 1981[4]

MESSER, A., J. SCHNEIDER, Th. SPIERING: Planungsaufgabe Unterricht: Sekundarstufe, Ravensburg 1978[5]

MEYER, E. (Hrsg.) Kinder und Jugendliche in seelischer Not, Möglichkeiten der pädagogischen und therapeutischen Intervention durch Lehrer, Eltern und Erzieher, Braunschweig 1982

MIETZEL, G. Pädagogische Psychologie. Einführung für Pädagogen und Psychologen, Göttingen 1973

MILLER, A. Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1983

MILLER, A. Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt 1983

MITSCHERLICH, A. Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, Ideen zur Sozialpsychologie, München 1982

MORRIS, D. Der Mensch mit dem wir leben, Ein Handbuch unseres Verhaltens, München/Zürich 1978

MÖLLER-FOHRBRODT, G. Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudenten und jungen Lehrern, Konstanz 1972

NAGERA, H. (Hrsg.) — Psychoanalytische Grundbegriffe, Eine Einführung in Sigmund Freuds Terminologie und Theoriebildung, Frankfurt 1976

NATURHEILPRAXIS — 3/82, München 1982

NEULINGER, K.U. — Muß die Schule krank machen? Möglichkeiten der Konfliktbegegnung in Unterricht und Unterrichtsplanung, Freiburg 1978

NICKLIS, W.S. (Hrsg.) — Hauptschule als Sekundarschule, Regensburg 1970

NICKLIS, W.S. (Hrsg.) — Hauptschule, Erscheinung und Gestaltung, Regensburg 1980

NIEMEYER, W. — So lesen und schreiben Schüler besser, Legasthenie: Symptome, Auswirkungen und konkrete Möglichkeiten zur Abhilfe, Düsseldorf/Wien 1979

NISSEN, G. — Depressive Syndrome im Kindes- und Jugendalter, Berlin 1971

NISSEN, G. — Psychopathologie des Kindesalters, Darmstadt 1977

NITSCH, K. — Pädiatrie für Pädagogen und verwandte Berufe, Mit einer kurzen Krankheitslehre des Kindes, Berlin 1976

NITSCH, K. — Votum für interdisziplinäre Kinderforschung, in: Schulmanagement, 5/76

OBECK, V. — Isometric, Die erfolgreiche und revolutionäre Methode für müheloses Muskeltraining, Bern/München 1980

OERTER, R. — Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1973[13]

PANIBRATZEWA, S.M. — Methodik des Psychologieunterrichts, Psychologische Beiträge, Heft 18, Berlin 1977[2]

PETER, B., W. GERL — Entspannung, Muskelentspannung, Autogenes Training und Meditation, München 1981

PETERßEN, W.H. — Lehrbuch Allgemeine Didaktik, EGS-Texte: Erziehung-Gesellschaft-Schule, München 1983

| | |
|---|---|
| PIEL, W. | Kleines Lehrbuch der Lernpsychologie, Braunschweig 1977 |
| POSTMAN, N. | Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1983 |
| POTTHOFF, W. | Curriculum-Entwicklung, Modelle und Strategien, Ravensburg 1978[4] |
| PROBST, E. (Hrsg.) | Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen, Basel 1973[11] |
| PSYCHOLOGISCHE RUNDSCHAU | 21/1970 |
| RATTNER, J. | Psychotherapie als Menschlichkeit, Olten 1972 |
| RATTNER, J. | Der neurotische Mensch und seine Lebensschwierigkeiten, Hamburg 1984 |
| REDAKTION ERZIEHUNG (Hrsg.) | Projektorientierter Unterricht, Lernen gegen die Schule?, Weinheim/Basel 1978[2] |
| REDLICH, A., W. SCHLEY | Hauptschulprobleme, Lehrer und Schüler lösen Unterrichtsprobleme miteinander, München/Wien/Baltimore 1980 |
| REIN, H., M. SCHNEIDER | Einführung in die Physiologie des Menschen, Berlin/Heidelberg/New York 1971[16] |
| REMSCHMIDT, H. (Hrsg.) | Analytische Psychotherapie und Verhaltenstherapie, Eine vergleichende Untersuchung, Stuttgart 1981 |
| RICHTER, H.-E. | Patient Familie, Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie, Reinbek 1972 |
| RICHTER, H.-E. | Engagierte Analysen, Über den Umgang des Menschen mit dem Menschen, Reinbek 1978 |
| RICHTER, H.-E | Sich der Krise stellen, Reden, Aufsätze, Interviews, Reinbek 1982 |
| RIEMANN, F. | Grundformen der Angst, Eine tiefenpsychologische Studie, München 1982 |
| ROHRACHER, H. | Einführung in die Psychologie, Wien-München-Berlin 1971[10] |
| ROSEMANN, H. | Kinder im Schulstreß, Die Krankheit, die Schule heißt, Frankfurt 1978 |

ROTH, A. — Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule, Ratingen 1968

ROTH, H. — Zum Stand der Begabungsforschung, Sonderausgabe von "Einleitung und Oberblick" aus "Begabung und Lernen - Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen", Stuttgart 1969

ROTH, H. — Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1976[15]

ROTH, H., A. BLUMENTHAL (Hrsg.): Auswahl, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Hannover 1969[10]

ROTH, L. (Hrsg.) — Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980

ROTHSCHILD, B. — Seelische Not-Situationen, Verstehen und Helfen, Weinheim/Basel 1980

RUDDIES, G.H. — Psycho Studio, Von der Beobachtung zur Beurteilung des Verhaltens, Stuttgart 1974

SAUTER, Fr. Ch. (Hrsg.) — Psychotherapie der Schule, München 1983

SCHENK-DANZINGER, L. — Entwicklungspsychologie, Wien 1972[6]

SCHERER, K.R. — Der aggressive Mensch, Ursachen der Aggression in unserer Gesellschaft, Königstein 1979

SCHMACK, E. (Hrsg.) — Lernzielforschung, Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Ratingen 1973

SCHMIDBAUER, W. — Alles oder nichts, Über die Destruktivität von Idealen, Reinbek 1980

SCHMIDBAUER, W. — Die hilflosen Helfer, Über die seelische Problematik der helfenden Berufe, Reinbek 1981

SCHMIDBAUER, W. — Helfen als Beruf, Die Ware Nächstenliebe, Reinbek 1983

SCHMIDT-MUMMENDEY, A. — Bedingungen aggressiven Verhaltens, Bern 1972

SCHOLZ, G., H. BIELEFELDT — Kompendium Didaktik, Schuldidaktik, München 1982[2]

SCHRÖDER, H. — Lernwirksamer Unterricht, Beiträge der Lernpsychologie zu einer neuzeitlichen Unterrichtsgestaltung, München 1977

SCHRÖTER, G. — Strömungen der Gegenwartsdidaktik, Düsseldorf 1980

SCHRÖTER, G. — Psychologische Grundlagen der Didaktik, didaktische Implikationen der Lern- und Entwicklungspsychologie, Düsseldorf 1981

SCHUCHARDT, G. (Hrsg.) — Lehrmittel-Katalog, Göttingen 1982

SCHULZ, E. — Der Volksschullehrer, Hannover 1962

SCHWARZ, M. — Physiologische Psychologie, Weinheim/Basel 1980

SCHWARZER, Ch. — Gestörte Lernprozesse, Analyse von Leistungsschwierigkeiten im Schulsystem, München/Wien/Baltimore 1980

SCHWARZER, R. — Streß, Angs' und Hilflosigkeit, Die Bedeutung von ognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981

SEIFFGE-KRENKE, I. — Handbuch Psychologieunterricht,
Bd. 1 Theoretische Grundlagen,
Bd. 2 Erprobung und Anwendung,
Düsseldorf 1981

SEIFFGE-KRENKE, I. — Arbeitsbuch Psychologie,
Band 2 Wahrnehmung, Düsseldorf 1981
Band 3 Gedächtnis, Düsseldorf 1981

SEIß, R. — Beratung und Therapie im Raum der Schule, Bad Heilbrunn 1976

SEIß, R. — Die seelische Entwicklung im Schulalter, Wuppertal 1979

SHARAN Sh., Y. SHARAN — Gruppenzentrierter Unterricht, Kleingruppe, Lernecke, Plan- und Rollenspiel, Stuttgart 1976

SHEEHY, G. — In der Mitte des Lebens, Die Bewältigung vorhersehbarer Krisen, München 1979

SICHROVSKY, P. — Krankheit auf Rezept, Köln 1984

SIEKERKÖTTER, R. — Das Persönlichkeitsbild der Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Zeit wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit, Dissertation zum Dr. paed., Dortmund 1979

SIEVERS, E.F. — Bilder der Neurose heute, Ein Leitfaden zum Verständnis seelischer Konflikte, Bern 1971

SIMONTON, O.C., St. MATTHEWS-SIMONTON, I. CREIGHTON: Wieder gesund werden, Eine Anleitung zur Aktivierung der Selbstheilungskräfte für Krebspatienten und ihre Angehörigen, Reinbek 1982

SPIELBERGER, Ch. — Streß und Angst, Risiko unserer Zeit, Weinheim und Basel 1980

STANGL, A. — Die Sprache des Körpers, Menschenkenntnis für Alltag und Beruf, Düsseldorf und Wien 1977

STANGL, A. und M.-L. — Das Entspannungsprogramm, Ein praktischer Wegweiser innerer Ruhe und neuer Lebenskraft, Düsseldorf, Wien 1978

STARK, W. — Kindes- und Jugendpsychologie, Hamburg o.J., 2. Aufl.

STERN — Nr. 14, 29.3.1984

STIEFVATER, E.W. — Die Organuhr, Heidelberg 1974[3]

STÖSSEL, J.-P. — Wenn Pillen allein nicht helfen, Erfahrungen mit der psychosomatischen Medizin, München 1984

STRUCK, P. — Projektunterricht, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980

SZASZ, Th.S. — Psychiatrie - die verschleierte Macht, Essays über die psychiatrische Entmenschung des Menschen, Olten 1978

TART, Ch.T. — Transpersonale Psychologie, Olten 1978

ULICH, K. (Hrsg.) — Wenn Schüler stören, Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens, München/Wien/Baltimore 1980

VERBAND DER PSYCHOLOGIELEHRER AN GYMNASIEN e.V. (Hrsg.): Psychologie-Unterricht, Heft 8, Mai 1982

VESTER, F. Hormone und die Umwelt des Menschen, in: Die Kapsel 31, Eberbach/Baden 1973

VESTER, F. Denken, Lernen, Vergessen, Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und warum läßt es uns im Stich?, Stuttgart 1975

VESTER, F. Phänomen S eß, Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet?, Stuttgart 1976

VESTER, F. Neuland des Denkens, Stuttgart 1980

VETTIGER, H., F. KOBEL, V. KUMMER: Lernziel: Selbständigkeit, Arbeitstechniken für Schüler, Düsseldorf 1979

VÖLKER, U. (Hrsg.) Humanistische Psychologie, Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen, Weinheim/Basel 1980

VOß, R. (Hrsg.) Pillen für den Störenfried? Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen, München 1983

WEHLE, G. (Hrsg.) Pädagogik aktuell, Lexikon Pädagogischer Schlagworte und Begriffe, Band 1-3, München 1973

WESTERMANN Pädagogische Beiträge 9/75
Pädagogische Beiträge 12/75
Pädagogische Beiträge 7/77

WESTFALENPOST Nr. 74, 26.3.1984
Nr. 165, 17.7.1984

WIECZERKOWSKI, W., H. NICKEL, A. JANOWSKI, B. FITTKAU, W. RAUER: Angstfragebogen für Schüler, Braunschweig 1976[3]

WINKEL, G. Humanethologie und Schulorganisation, Köln 1979

WINKEL, R. Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher, Eine Einführung in neurotische und psychotische Schul- und Erziehungswirklichkeiten, München 1981

WINNICOTT, D.W. Geist und Psyche, Familie und individuelle Entwicklung, München 1984

ZEITSCHRIFT DES VERBANDES BILDUNG UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Forum E, 3/83
Forum E, 8/83
Forum E, 4/84

ZIELKE, W. Techniken für ein besseres Gedächtnis, München 1980

## Bildquellennachweis

Stern-Magazin Nr. 44/81, S. 304;
Nr. 45/81, Titelbild, S. 15, 58, 105, 145, 155, 166, 181, 194.

Stern-Magazin Nr. 46/81, S. 44, 52, 53, 55, 57, 66, 82, 88, 102, 114, 115, 131, 135, 241, 263, 266, 267, 269, 277, 285.

Stern-Magazin Nr. 47/81, Titelbild, S. 15.

Stern-Magazin Nr. 48/81, S. 35, 38, 45, 75, 80, 82, 121, 122, 126, 129, 131, 154, 232, 280, 292, 309, 313, 340.

Stern-Magazin Nr. 11/82, S. 64, 65, 93

Stern-Magazin Nr. 13/82, S. 44, 67, 68, 70, 87, 96, 127, 134, 227.

Stern-Magazin Nr. 14/82, S. 48, 183.

Stern-Magazin Nr. 15/82, S. 165, 165, 167, 225, 227, 229, 231, 249.

Stern-Magazin Nr. 17/82, S. 51, 56, 61, 143, 209.

Ulrich Kattmann (Hrsg.): Unterricht Biologie, Zeitschrift für alle Schulstufen
Heft 14/77, Titelbild, S. 25, 26.
Heft 15/77, Titelbild
Heft 16/77, Titelbild
Heft 34/79, Titelbild.

Bockstahler, K.B. (Hrsg.): Karate-Revue 12/81
Titelbild, S. 4, 5, 6, 7, 10, 13, 16.

Behrens, G., G. Wiemann (Hrsg.): arbeiten und lernen 1/79
Rückseite.

Fotopraxis 30, o.J., o.O., S. 842.

Pop-Photo-Rocky, Das Freizeit-Magazin 24/81,
Faltblatteinlage.

Morris, D., a.a.O., S. 65, 82, 84, 85, 88, 90, 94, 112, 115, 138, 158, 203, 234, 235, 240, 242, 245, 248, 254, 268, 272, 273, 178, 290, 292, 294, 295, 298, 323, 328, 331, 343, 369, 372, 377, 386, 387, 396, 397, 399, 405, 417, 430, 431, 461.

Heller, K.: Fallschirmspringen für Anfänger und Fortgeschrittene, 1981², Titelbild, S. 7, 11, 51.

Vester, F. (1976), a.a.O., S. 21, 22.

Argyle, M., P. Trower, a.a.O., Titelbild, S. 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 22, 26, 27, 31, 33, 37, 39, 42, 43, 47, 48, 49, 55, 60, 68, 74, 79, 84, 93, 95, 96, 105, 115, 123, 125, 127, 129.

Spielberger, C., a.a.O., Titelbild, S. 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 30, 32, 40, 41, 49, 50, 54, 55, 57, 59, 64, 66, 69, 70, 72, 74, 75, 80, 81, 86, 87, 89, 91, 93, 100, 111, 113, 114, 116, 120, 121, 127, 128, 134, 135, 136.

Die Reproduktionen der hier aufgelisteten Bilder befinden sich in der Materialsammlung des Arbeitskreises Psychologieunterricht (Frau Professor Dr. Dorndorf, Dr. U. Kittler) in der Universität Dortmund.

Lebenslauf

| | | |
|---|---|---|
| Name | : | Urboneit, Wolfgang |
| geboren | : | 7. März 1945 |
| Staatsangehörigkeit | : | deutsch |
| Name des Vaters | : | Heinrich Urboneit (verstorben) |
| Name der Mutter | : | Elfriede Urboneit |
| Familienstand | : | verheiratet |
| Besuchte Schulen | : | Volksschule, Unna : 1951 - 1959<br>Berufsfachschule, Dortmund : 1959 - 1963<br>Realschule, Iserlohn : 1970 - 1973 |
| Hochschulreife | : | 1973, Sonderbegabtenprüfung, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund |
| Immatrikulation | : | 1973, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund |
| Studienfächer | : | Psychologie, Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik, Soziologie, Biologie, Chemie, Deutsch |
| 1. Staatsexamen | : | 1976, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund |
| 2. Staatsexamen | : | 1978, im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am Gesamtseminar Arnsberg für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule. 1979 Aufnahme der Lehrertätigkeit im regulären Schuldienst des Landes NW |
| Promotionsstudium | : | 1978, Hauptfach Psychologie, Nebenfächer Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik (Mediendidaktik), Sonderpädagogik (Lernbehinderten- und Erziehungsschwierigkeitenpädagogik), Didaktik der Chemie |
| Berufliche Tätigkeiten im außerschulischen Bereich | : | Von 1959 bis 1968 als Chemielaborant und Abteilungsleiter in verschiedenen Betrieben der chemischen Industrie. Von 1969 bis 1974 sowie 1977 Mitarbeiter der wissenschaftlichen Abteilung/Klinikreferent/Gebietsleiter in Betrieben der pharmazeutischen Industrie. |

Koffler-Druck GmbH · Schwanenstraße 30 · 4600 Dortmund 1 · Ruf 52 30 34